

# **Puhutaan eri oppiaineiden kielestä**

Opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta

pro gradu -tutkielma

Erja Päivinen

Helsingin yliopisto

suomen kieli

Lokakuu 2017

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty		Laitos/Institution– Department	
Humanistinen tiedekunta		Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä/Författare – Author			
Erja Päivinen			
Työn nimi / Arbetets titel – Title			
Puhutaan eri oppiaineiden kielestä – Opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta			
Oppiaine /Läroämne – Subject			
suomen kieli			
Työn laji/Arbetets art – Level	Aika/Datum – Month and year	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages	
pro gradu -tutkielma	lokakuu 2017	94 sivua + liitteet (9 sivua)	
Tiivistelmä/Referat – Abstract			
<p>Tutkielman tarkoituksena on tarkastella vantaalaisten opettajien käsityksiä siitä, mitä kielitietoisuudella ja kielitietoisella opetuksella tarkoitetaan. Tutkimuksessa selvitetään opettajien erilaisia tapoja toteuttaa kielitietoista opetusta yksin sekä yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Tarkoituksena on saada tietoa myös siitä, miten kielitietoista opetusta voitaisiin kouluissa toteuttaa sekä muodostaa käsitys erilaisista kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista hankaloittavista tai estävistä tekijöistä. Tutkimuksessa kartoitetaan lisäksi erilaisia koulun toimintakulttuurissa ilmeneviä kielitietoisuutta ja kulttuurista moninaisuutta ilmentäviä käytänteitä sekä kerätään tietoa opettajien koulutustavoista kielitietoisuuden, kielitietoisuuden opetuksen sekä kulttuurisen moninaisuuden teemoihin liittyen.</p> <p>Aineisto kerättiin sähköisesti Webropol-kyselylomakkeella syksyllä 2016. Tutkielmassa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Osa tutkimuksen vastauksista on analysoitu kvantitatiivisesti, sillä tarkoituksena on ollut täydentää laadullisesta aineistosta saatuja tuloksia tilastollisen analyysin menetelmin. Kyselyyn osallistui 143 opettajaa, joista 52 vastaajaa työskentelee alakoulussa, 60 yläkoulussa ja loput 31 vastaajaa sekä alakoulussa tai yhtenäiskoulussa.</p> <p>Tulosten perusteella opettajat suhtautuvat myönteisesti kielitietoisuuteen ja toteuttavat työssään erilaisia kielitietoisiksi mieltämiään työtapoja ja -menetelmiä. Kielitietoisuutta määritetään tavoitteen tai työkalun näkökulmasta, ja usein käsitteeseen sekoittuu erilaisia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä elementtejä. Opettajan oma kielellisen tiedostamisen prosessi ja sen tarkastelu jäävät usein tarkasteluissa vähemmälle huomiolle. Lisäksi opettajat tuovat esille tarpeen saada käytännönläheistä koulutusta kielitietoisesta opetuksesta. Opettajat tuntevat tietävän, mistä kielitietoisuudessa on kysymys, mutta kokevat silti jonkin verran epävarmuutta tai -tietoisuutta siitä, miten kielitietoista opetusta voitaisiin konkreettisesti toteuttaa.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että koulun toimintakulttuurissa on tärkeää keskustella kieliin ja monikulttuurisuuteen liittyvistä asenteista ja kokemuksista sekä pohtia erilaisia organisatorisia tekijöitä, jotka vaikuttavat yhteistyössä toteutettavaan kielitietoiseen opetukseen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
kielitietoisuus, kielitietoinen opetus, kulttuurinen moninaisuus, tiedonalan kieli, monilukutaito			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos			
Muuta tietoa – Övriga uppgifter – Additional information			

## Sisällys

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>1</b>
1.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	4
1.2 Aineisto .....	6
1.3 Hyödyllisyys .....	7
1.4 Rakenne.....	8
<b>2 Kielitietoisuus .....</b>	<b>9</b>
2.1 Kielitietoisuus opetussuunnitelmassa .....	14
2.2 Tiedonalojen kieli .....	15
2.3 Kielitietoinen opetus .....	16
<b>3 Aiemmat tutkimukset .....</b>	<b>17</b>
3.1 Näkökulmia kielitietoiseen opetukseen ja opettajuuteen .....	19
3.2 Kielitietoisuuteen vaikuttavat tekijät .....	23
3.3 Kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus koulun toimintakulttuurissa .....	27
3.4 Yhteenveto .....	30
<b>4 Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>32</b>
4.1. Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmä .....	33
4.2 Tutkimuksen mittareiden rakenne.....	34
4.2.1 Taustatieto- ja monivalintakysymykset .....	37
4.2.2 Avoimet kysymykset .....	39
4.3 Luotettavuus.....	42
<b>5 Tutkimustulokset .....</b>	<b>43</b>
5.1 Taustatiedot.....	43
5.2 Monivalintakysymysten tulokset .....	45
5.3 Avointen kysymysten tulokset.....	53
5.3.1 Käsitys kielitietoisuudesta .....	54
5.3.2 Käsitys kielitietoisesta opetuksesta.....	55
5.3.3 Kielitietoisien opetuksen toteuttamistavat .....	57
5.3.4 Kielitietoinen yhteistyö.....	59
5.3.5 Kielitietoisien opetuksen eri mahdollisuudet.....	61
5.3.6 Oppiainerajat.....	65

5.3.7 Haasteet.....	68
5.3.8 Kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus koulun toimintakulttuurissa .....	72
5.3.9 Koulutustoiveet .....	74
<b>6 Päätelmät .....</b>	<b>76</b>
6.1 Käsitteitä kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta.....	77
6.2 Kielitietoisuuden opetuksen toteutus .....	80
6.3 Kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytännöt .....	82
6.4 Koulutustoiveet kielitietoisuudesta ja kulttuurisesta moninaisuudesta.....	83
<b>7 Lopuksi .....</b>	<b>84</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>87</b>
 <b>Liite 1.</b> Kyselyn saatekirje	
 <b>Liite 2.</b> Kyselylomake	
 <b>Liite 3.</b> Summamuuttajat	
 <b>Liite 4.</b> Monivalintakysymysten korrelaatioita	

## 1 Johdanto

”Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.” Näin todetaan uudistuneessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Kielitietoisuus onkin nostettu kaikkien opettajien yhteiseksi asiaksi, joka edellyttää opettajalta muun muassa tietoisuutta oman oppiaineensa tiedonalan kielestä, huomiota oman oppiaineensa sanastoon ja tekstilajeihin sekä erityisesti siihen, minkälaista opetuspuhetta hän oppitunneillaan tuottaa ja onko puhe kaikkien oppilaiden ymmärrettävissä.

Kielitietoisuus ei kuitenkaan ole uusi käsite, mutta sitä kohtaan on osoitettu kasvavaa kiinnostusta varsinkin tällä vuosikymmenellä eri maissa ja kulttuureissa. Smedin (2011) mukaan termiä kielitietoisuus on käytetty aina 1980-luvulta saakka kuvaamaan kielten oppimiseen ja käyttöön liittyviä metakognitiivisia taitoja. 1990-luvulle tultaessa pääpaino kielen opetuksessa oli kielen ja lukutaidon opettamisessa ja etenkin lukutaitoisen työvoiman kouluttamisessa, mutta juuri tuon vuosikymmenen kuluessa muutos kohti laajempaa ymmärrystä kielen osaamisesta lähti vähitellen liikkeelle. Etenkin van Lier (1995) vaikutti kielitietoisuuden nousemiseen esille teoksellaan *Introducing Language Awareness*. (Smed 2011: 224.)

Svalbergin (2007) mukaan syynä kielitietoisuutta kohtaan kasvavaan kiinnostukseen voidaan pitää sosiaalista ja taloudellista kehitystä, jotka ilmenivät esimerkiksi lisääntyneenä maahanmuuttona ja globalisoitumiskehityksenä (Svalberg 2007: 288). Vuonna 1992 perustettiin Iso-Britanniassa kielitietoisuuden edistämiseksi yhdistys, Association for Language Awareness, jonka päämääränä on tukea ja edistää kielitietoisuutta kaikilla kielitietoisuuden aloilla (mm. oman äidinkielen ja vieraiden kielten oppiminen, opettajien koulutus ja kielen käyttö ammatillisessa ympäristössä) eri koulutusasteilla sekä kielen eri tarkastelutasoilla (mm. kielen käytön vaikutukset ja kieleen liittyvät asenteet).

Aalto ja Tarnanen (2015) ovat todenneet, että koulun opetuskielen hallinta, olipa se sitten suomen kieli tai jokin toinen kieli, on keskeisessä asemassa oppimisessa ja oppimistuloksissa sekä vuorovaikutuksessa (Aalto & Tarnanen 2015: 77). Tämä luonnollisesti suuntaa katseet kohti opettajia sekä opettajien omaksumaa kielitietoisuutta ja tapoja opettaa kielitietoisesti. Mitä kielitietoisuus opettajan näkemyksen mukaan sitten tarkoittaa, ja ymmärtävätkö kaikki opettajat sen samalla tavalla kuin mitä uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) kielitietoisuudella ja kielitietoisella opetuksella tarkoitetaan? Miksi kielitietoisuuden ymmärtäminen sekä opettajan että oppijan näkökulmasta on tärkeää? Syitä

on varmasti paljon, mutta esitän seuraavaksi kolme mielestäni olennaista syytä kielitietoisuuden tärkeydelle.

Ensinnäkin erilaiset laajat oppimisen tuloksellisuutta ja koulutusasteelta toiselle siirtymistä koskevat tutkimukset osoittavat tarpeesta kehittää kielitietoista opetusta. OECD:n (Organisation for Economic and Cultural Development) säännöllisin väliajoin toteuttamat PISA -tutkimukset kertovat karua kieltään suomalaisten 15-vuotiaiden nuorten lukutaidosta sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen tasosta. PISA -tutkimuksia on toteutettu vuodesta 2000 yhteensä viisi kertaa. Viimeisin tutkimus tehtiin vuonna 2012.

Tulokset eivät olleet kaikilta osin mairittelevia, sillä oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli Suomessa heikentynyt verrattuna suomalaisten hyvään menestykseen ensimmäisinä vuosina. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on keskimäärin valtaväestöä heikompaa varsinkin ensimmäisen ja myös toisen sukupolven kohdalla taustamuuttajien vakiointi huomioiden (Harju-Luukkainen ym. 2014: 7; 109).

Toiseksi kielitieteen, soveltavan kielitieteen sekä kielen opetuksen eri aloilla tapahtuva kehitystyö on osaltaan vaikuttanut kielitietoisuutta kohtaan tunnettuun kiinnostukseen (Svalberg 2007: 288). Tämä puolestaan on vaikuttanut myös opetussuunnitelmien sisältöihin. Uudistuneessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014)<sup>1</sup> on pyritty reagoimaan kasvavaan tarpeeseen kehittää yksilön kielellistä moniosaamista monimuotoistuvan yhteiskunnan vaatimuksia silmällä pitäen.

Kolmanneksi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) arvioi vuonna 2015 äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän osaamista perusopetuksen päättövaiheessa. Kuukan ja Metsämuurosen (2015) mukaan tulosten perusteella näyttää siltä, että oppilaiden kielitaito oli hyvä S2-perusteiden päättöarvioinnin kriteerinä olevan taitotasosteikon (A Common European Framework of Reference for Languages) mukaisesti arvioituna. Kuitenkin jo yläkoulussa eri oppiaineiden käsitteistö ja tekstitaidot edellyttävät oppilaalta taitotasosteikon kriteereitä vaativampaa kielen osaamista. Lisäksi on huomioitava, että tiedonalojen kielten osaaminen korostuu entisestään perusopetuksen jälkeen toiselle asteelle siirryttäessä. (Kuukka & Metsämuuronen 2015: 159.) Vaikka

---

<sup>1</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen ajoittui vuoteen 2014 ja tarkoituksena on, että uudet perusteet ovat käytössä kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla viimeistään 2019. Perusteiden mukainen paikallinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuosiluokilla 1–6 1.8.2016 alkaen. Vuosiluokkien 7–9 osalta siirtyminen uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen tapahtuu porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019.

oppilaiden kielitaitotaso etenkin perusopetuksen päättövaiheessa näyttää hyvältä, se ei kuitenkaan näytä saavuttavan sitä tasoa, mitä yksilöltä edellytetään jatko-opinnoissa ja alati monimuotoistuvassa ja monenlaista lukutaitoa vaativassa työelämässä.

Opetussuunnitelmassa mainittu kielitietoisuus on nostettu yhdeksi perusopetuksen tavoitteeksi ja yhdessä kulttuurisen monimuotoisuuden kanssa se on yksi tärkeimmistä painopistealueista ja keskeisimpiä perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista linjauksista. Kielitietoisuudella voidaan siis vaikuttaa siihen, miten eri koulujen toimintakulttuureissa suhtaudutaan monikielisyyteen, kieliin liittyviin asenteisiin sekä kielen merkitykseen oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Kielitietoisuus yhdessä erilaisten monikulttuuristen ilmentymien kautta vaikuttaa jokaisen koulun toimintakulttuurissa myös siihen, miten kielen keskeinen merkitys ymmärretään oman identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (ks. tarkemmin POPS 2014: 28). Oppiaineiden kielellä on siis merkitystä.

On syytä tiedostaa, että kielitietoisuutta voidaan lähestyä monista eri näkökulmista. Kielellä luodaan merkityksiä ja merkitykset luovat kieltä. Näin ollen oppiaineen sisältö yhdistyy tietynlaisiin kielenkäytön tapoihin ja oppiaineelle ominaisten kielen piirteiden ja tekstilajien omaksumiseen. Olennainen osa oppiaineen sisällön oppimista pitää siis sisällään myös kyseisen oppiaineen tiedonalan kielen oppimisen.

Kielitietoisuuden voidaan näin nähdä kytkeytyvän laajempaan monilukutaidon viitekehykseen. Monilukutaidolla tarkoitetaan *erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään* (POPS 2014:22).

Suomalainen koulu on muuttunut viimeisen vuosikymmenen aikana, ja yksi suuri muutos on ollut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvu. Kun otetaan lisäksi huomioon vasta perusopetuksen päättövaiheessa maahan tulleet nuoret, joiden pitäisi saavuttaa jatko-opintoja ajatellen hyvin lyhyessä ajassa edes kohtalaiset perusopetuksen tiedot ja taidot, korostuu kielitietoisen pedagogiikan tärkeys entisestään.

Paitsi tiedonalojen kielten myös oppilaan oman äidinkielen tukeminen nouseekin näin kielitietoisen aineenopetuksen kautta merkittävään asemaan oppimisessa. Harju-Luukkaisen, Nissisen ja Tarnasen (2015:122) mukaan oppilaan oman äidinkielen merkitystä ei voi väheksyä, sillä sen on osoitettu eri tutkimuksissa olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin ja vaikuttavan yksilön identiteettiin sekä myönteiseen ja positiiviseen käsitykseen itsestään oppilana.

On kuitenkin otettava huomioon, että kielitietoisesta opetuksesta hyötyvät kaikki oppijat, vaikka se usein yhdistetäänkin turhan helposti koskemaan pelkästään maahanmuuttajataustaisia oppijoita ja heidän oppimistaan. Toisaalta ei pidä myöskään unohtaa, että yhtä lailla akateemisen kielitaidon omaksuminen liittyy myös oppijan oman äidinkielen hallintaan. Kielitietoisien pedagogisen näkökulman pitäisi näin ollen toteutua myös oman äidinkielen opetuksessa (Harju-Luukkainen, Kuukka, Paavola & Tarnanen 2015: 65.)

OECD:n PISA-tutkimustulokset liittyvät olennaisena osana tutkimusaiheeni ajankohtauuteen ja merkittävyyteen. Kuten Harju-Luukkainen ym. (2014) toteavat, vuoden 2012 PISA-tulokset osoittavat sekä ensimmäisen että toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisien nuorten osaamisen matematiikan, lukutaidon, luonnontieteiden ja ongelmaratkaisutaitojen osa-alueilla olevan keskimääräistä heikompaa kuin muiden oppilaiden. Raportin pohjalta keskeisiksi kysymyksiksi muodostuvat maahanmuuttajataustaisien nuorten äidinkielen ja koulun opetuskielen taidon tukeminen: saavatko nuoret riittävästi tukea kielitaitonsa kehittämiseen ja riittävät edellytykset selviytyä myös toisen asteen koulutuksessa ja millaiset valmiudet opettajilla on tukea, ymmärtää ja kohdata kaksi- ja monikielisyyttä ja muita kulttuurireita. (Harju-Luukkainen ym. 2014: 102–103.)

## 1.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa siitä, mitä kielitietoisuudella ja kielitietoisella opetuksella opettajan mielestä tarkoitetaan, millä tavalla opettaja toteuttaa kielitietoista opetusta yksin ja yhteistyössä kouluyhteisössä ja miten kielitietoista yhteistyötä voitaisiin koulussa toteuttaa. Pyrin myös selvittämään, mitkä tekijät estävät tai hankaloittavat kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista. Tarkastelen myös koulun toimintakulttuurissa ilmenevää kielitietoisuutta ja kulttuurista moninaisuutta ja kartoitan opettajien mahdollisia koulutustoiveita yllä mainittuihin teemoihin liittyen.

Tarkoituksenani on luoda eräänlainen teoreettinen synteesi, joka auttaisi hahmottamaan tiettyjä kielitietoisuuteen kuuluvia periaatteita ja ydinajatuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) ei avaa kielitietoisuutta kovinkaan monisanaisesti ja termin syvällinen ymmärtäminen ja sisäistäminen vaativat jonkinlaisen taustoituksen siitä, mitä kielitietoisuudella oikein tarkoitetaan ja mistä tekijöistä se muodostuu.

Kielitietoisuuden lähtökohtana voitaisiin pitää opettajan tiedostumista kielestä, jolloin hän ymmärtää opettamansa oppiaineen kielen tärkeyden ja sen kuulumisen erottamattomana



osana oppiaineen sisällön oppimiseen ja opettamiseen. Jotta kielitietoisuutta voidaan opettaa, on kielitietoisuuden ymmärtämiseen käytettävä riittävästi aikaa, sillä ilman kielitietoisuudesta tiedostumista voi olla vaikeaa kehittää oppijan kielitietoisuutta. Yksikin opettaja voi koulussa toteuttaa kielitietoista opetusta, mutta koko koulun toimintakulttuurin muuttaminen kielitietoiseksi ja monikielisyttä arvostavaksi voi olla yhdelle opettajalle liian vaikeaa.

On myös syytä kiinnittää huomiota siihen, miten koulun toimintakulttuuria johdetaan kielitietoisuutta ja kulttuurista moninaisuutta arvostavaan suuntaan. Tämä puolestaan heijastuu siihen, miten yhteisössä suhtaudutaan esimerkiksi monikielisyyteen, miten opettajien kielitietoinen yhteistyö eri tiedonalojen välillä mahdollistuu ja minkälaisia keinoja kouluyhteisöllä on tukea kaikkia oppijoita kieleen ja kulttuuriin katsomatta. Koulun toimintakulttuurissa toteutuvat kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytänteet ja käsitykset vaikuttavat niihin valmiuksiin, joita eri oppijat saavat kohdatakseen aikanaan alati muuttuvat työelämän vaatimukset.

Tarkoituksenani ei ole osoittaa oikeaa tai väärää tapaa olla kielitietoinen opettaja. Pyrin nostamaan esille erilaisia tapoja huomioida kielen rooli eri tiedonalojen opetuksessa ja oppimisessa ja saamaan tietoa siitä, mitä opettajat pitävät kielitietoisuutena ja toteuttavatko he oman näkemyksensä mukaan kielitietoista opetusta. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että kaikki sellaiset tavat tukea oppijan kielellistä tietoisuutta, joita opettaja toteuttaa, eivät voi edes olla pohjimmiltaan vääriä. Onhan tällöin kyse siitä, että tietoisesti pyritään tukemaan oppijan oppimista ja huomioimaan kielen rooli oppimisessa ja opettamisessa.

Opetussuunnitelman (POPS 2014) yhtenä keskeisenä teemana mainitaan monialaiset oppimiskokonaisuudet, joilla pyritään osaltaan madaltamaan oppiaineiden välisiä raja-aitoja. Kaikkien oppiaineiden pedagogiikassa korostuu entistä enemmän eri tekstilajien käyttö, sillä suomen kielen opetus kytkeytyy vahvasti muihin oppiaineisiin. Harmasta (2013: 1) suoraan lainaten *eri oppiaineiden välinen yhteistyö tukee monipuolisen suomen kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä*.

Yleisesti voidaan ajatella, että oppiainerajat saattavat asettaa tiettyjä rajoituksia eri oppiaineiden opettajille suunnitella ja toteuttaa kielitietoista opetusta. Siksi onkin mielenkiintoista tarkastella opettajien näkemyksiä oppiainerajoista suhteessa kielitietoiseen opetukseen ja sitä, millä tavalla he ovat mahdollisesti pohtineet esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suomaa mahdollisuutta toteuttaa yhteistyössä eri oppiaineiden välillä kielitietoista opetusta.

Opetussuunnitelma (POPS 2014) ohjaa kouluja monipuolistamaan työtapoja. Kieli ja

kielenkäyttö kytkeytyvät monin tavoin sekä laaja-alaiseen osaamiseen että koulun toimintakulttuuriin. Opetussuunnitelma ohjaa kouluja yhdessä tekemisen kulttuuriin, jossa yhteisöllisyydellä ja vuorovaikutuksella on tärkeä rooli. (ks. Harmanen 2013: 2–3.) Konkreettisesti kyse voisi tällöin olla esimerkiksi niiden käytänteiden määrittämisestä, joiden avulla jokainen koulun oppilas kokee olevansa osa yhteisöä ja niistä yhteistyön tavoista, joiden avulla eri kieliä ja kulttuureita arvostetaan ja nostetaan esille koulun arjessa.

Opetussuunnitelmassa mainitun kielikasvatuksen keskeisiä ulottuvuuksia ovat monikielisyys, autenttisuus, itseohjautuvuus sekä tekstien ja kulttuurien moninaisuus (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015: 10). Kielikasvatuksen voi Mustaparran ym. (2015: 11) mukaan tulkita niin, että se *sisältää kaikkia kieliaineita yhdistäviä näkökulmia ja lisäksi kielten oppiainerajat ylittäviä opetuksen arvopohjaan yleisempiä kasvatuksellisia tavoitteita ja sisältöjä, kuten taidon asettua toisen asemaan, oman kulttuuri-identiteetin pohdinnan ja rakentamisen, kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen, aidon vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden* (Mustaparta ym. 2015:11).

Kielikasvatus on käsitteenä laaja ja sisältää eri näkökulmia. Tästä syystä olen rajannut tutkimustani siten, että en käsittele kielikasvatukseen liittyviä teoreettisia näkökulmia tämän enempää. Myös kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teoriat ja tutkimukset on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja käsittelen kulttuurista moninaisuutta tutkimukseni teoriaosuudessa vain lyhyesti lähinnä suhteessa opetussuunnitelmassa mainittuihin linjauksiin koulun kielitietoisesta toimintakulttuurista.

## 1.2 Aineisto

Tutkimukseni kohderyhmänä olivat Vantaan kaupungin suomenkielisen perusopetuksen opettajat lukuvuonna 2016–2017. Tutkimukseen osallistui eri työtehtävissä toimivia opettajia, kuten luokanopettajia, aineenopettajia sekä erityisopettajia, jotka työskentelivät ala- tai yläkouluissa tai yhtenäiskouluissa.

Osa tutkimukseen osallistuvista kouluista oli mukana Opetushallituksen rahoittamassa Kielitietoinen koulu -hankkeessa, joka toteutettiin Vantaalla lukuvuonna 2015–2016. Hankkeen tavoitteena oli lisätä jokaisen opettajan kielitietoisuutta sekä edistää monikielistä opetusta ja eri kielten luontevaa käyttöä koulun arjessa. Tavoitteena oli myös tuottaa sellaisia hyviä kielitietoisien opetuksen toimintamalleja, joita voitaisiin jakaa myös muiden koulujen käyttöön. Hankkeeseen osallistui neljä pilottikoulua.

Toteutin tutkimukseni Webropol-ohjelmalla avulla laaditun sähköisen verkkokyselylomakkeen avulla. Kyselylomake koostui avoimista ja monivalintakysymyksistä. Monivalintakysymyksissä käytin soveltuvien osin apuna Aallon & Tarnasen (2015) tutkimuksessaan laatimaa kysymyspatteristoa sekä eri tutkijoiden näkemyksiä ja teoriasuuntauksia kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta. Kyselylomakkeen avoimet kysymykset on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmän ja monivalintakysymykset kvantitatiivisten menetelmien avulla. Määrällisen analyysin tarkoituksena on tuottaa lisätietoa kvalitatiivisesti analysoidun aineiston tulosten vahvistamiseksi tai kyseenalaistamiseksi.

### 1.3 Hyödyllisyys

Kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus eivät välttämättä ole itsestään selviä asioita kaikille opettajille. Pidän kuitenkin tärkeänä omalta osaltani tämän tutkimusaiheen myötä kielitietoisuuden esiin nostamista, sillä jo PISA-tulosten suunta sekä opetussuunnitelmassa (POPS 2014) määritellyt linjaukset osoittavat, että kielen merkitystä oppimisessa ei voi tarpeeksi korostaa. Opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta ei ole kovin paljon tutkittu ja tästäkin syystä tämä tutkimus voisi avata niitä eri kielitietoisuuden elementtejä, jotka vaikuttavat osaltaan kielitietoisuuden opettajuuden määrittelyyn.

Harju-Luukkainen ym. (2014) nostavat esille opettajien kouluttautumisen tärkeyden, jotta opettajat voisivat esimerkiksi tukea maahanmuuttajataustaisia nuoria ja saada ylipäänsä tietoa monikulttuurisuudesta (Harju-Luukkainen ym. 2014: 103). Opettajien koulutustoiveiden kartoitus onkin osa tämän tutkimuksen tavoitteita, sillä tutkimus voi tuottaa hyödyllistä tietoa esimerkiksi siitä, minkälaista koulutusta tai tietoa kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta opettajat mahdollisesti kokevat tarvitsevansa voidakseen toteuttaa kielitietoista pedagogiikkaa. Koulutustarpeita voitaisiin ehkä näin ollen räätälöidä paremmin vastaamaan opettajien tarpeita sekä koulun että kunnan tasolla.

Teen tutkimuksessani jonkin verran vertailua Kielitietoinen koulu -hankkeessa mukana olleiden sekä verrokkikoulujen välillä siitä, onko opettajien näkemyksissä kielitietoisuudesta eroa näiden kahden ryhmän välillä. Pääpaino tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole hankkeessa mukana olleiden koulujen tuottamien kielitietoisten käytänteiden tai toimintatapojen tuloksellisuuden tarkastelu. Luotettavaa vertailua hanke- ja verrokkikoulujen välillä ei voitu tehdä, sillä alkumittausta ja näin ollen lähtötason määrittelyä hankekoulujen kielitietoisuudesta ei ole tehty.

## 1.4 Rakenne

Tutkimukseni teoriaosuus on esitelty luvuissa 2 ja 3. Tarkoituksena on ensinnäkin avata luvussa 2 tutkimuksen kannalta tärkeimmät käsitteet eli kielitietoisuuden ja kielitietoisien opetuksen määritelmät. Kielitietoisuudesta on käytetty erilaisia termejä lähestymistavasta riippuen. Hahmottelen kielitietoisuuden eri ulottuvuuksia kulttuurisessa, koulutuksellisessa ja kielitieteellisessä viitekehyksessä ja sitä, miten kielitietoisuutta on kuvattu perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

Tarkastelen kielitietoisuuden ja kielitietoisien opetuksen määritelmiä suhteessa siihen, mitä opetussuunnitelmaan (POPS 2014) kielitietoisuudesta on kirjattu. Opetussuunnitelmassa on korostettu muun muassa tiedonalojen kielten huomioimista opetuksessa ja oppimisessa. Kullekin tiedonalalle ominaiset ja tyypilliset kielenkäytön tavat ovat olennainen osa kielitietoisuutta ja tarkoitukseni onkin hahmottaa, millä tavalla tiedonalan kielet kytkeytyvät kielitietoisuuden käsitteeseen.

Luvussa 3 esittelen erilaisia kielitietoisuuteen ja kielitietoiseen opetukseen pohjautuvia teoreettisia näkemyksiä ja tutkimuksia. Kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta on tarkasteltu erilaisista näkökulmista ja lähestymistavat vaihtelevatkin paitsi kulttuurisesti myös kielitieteellisesti. Tarkoitukseni on saada käsitys kielitietoisuuteen ja kielitietoiseen opetukseen olennaisesti vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, mitä tarkoitetaan koulun toimintakulttuurissa ilmenevällä kielitietoisuudella ja kulttuurisella moninaisuudella.

Luvussa 4 esittelen tutkimuksen analyysin rakentumista, tutkimustehtävää, tutkimusmetodeja sekä aineiston keruun prosessia. Olen käyttänyt kyselylomaketta aineiston keruun apuna ja käyn läpi kyselylomakkeen rakennetta. Tässä luvussa tarkastelen myös tutkimuksen ja sen mittareiden luotettavuutta. Selostan myös tulosten menetelmällisiä ratkaisuja sekä monivalintakysymysten että avointen kysymysten osalta.

Luvussa 5 esittelen varsinaiset tutkimustulokset tutkimuskysymysten pohjalta. Jokaisen tutkimuskysymyksen tulokset on koottu alalukuihin ja tarkoituksena on näin mahdollisimman selkeästi esitellä tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisesti. Luvun 6 tarkoituksena on koota yhteen tutkimuksesta saadut tulokset sekä tehdä näistä tulkintoja ja johtopäätöksiä. Luvussa 7 arvioin tutkimusprosessin aikana esiin nousseita huomioita ja havainnoja tutkimuksen tuloksista ja tutkimusprosessin onnistumisesta. Esitän myös joitakin jatko-tutkimusehdotuksia.

## 2 Kielitietoisuus

Opetussuunnitelmassa<sup>2</sup> esitetty määritelmä kielitietoisuudesta ei itsessään ohjaa tätä tutkimusta, sillä opetussuunnitelmassa ei ole avattu kielitietoisuuden teoreettisen pohjan muodostumista tai sitä, mistä näkökulmasta opetussuunnitelmassa kielitietoisuuden periaatteita esitetään. Tämä johtunee osittain siitä, että tutkimuskirjallisuudessa kielitietoisuutta on määriteltä hyvinkin laajasti. Tutkijan näkökulmana on saattanut olla lapsen kielellisen tietoisuuden kehittyminen tai vaikkapa toisen kielen oppimiseen liittyvät näkemykset.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on luoda kokonaiskuva kielitietoisuus käsitteen laajasta kirjosta. Lukijan onkin hyvä pitää mielessä, että esitetyissä kielitietoisuuden määritelmässä ei ole eroteltu sitä, onko kyseisissä tutkimuksissa tutkittu nimenomaan lapsen kielellisen tietoisuuden kehitystä ja oppimista vai onko tarkasteltu pikemminkin opettajan kielitietoisuutta. Esitetyt teoreettiset lähestymistavat on kuitenkin pyritty rajaamaan, siltä osin kuin se on ollut mahdollista, niiden tutkimusten esittelyyn, joissa kielitietoisuutta on pohdittu opettajan kielellisenä tietoisuutena tai tiedostumisena.

Kielitietoisuuden (engl. *language awareness*)<sup>3</sup> määrittely ei ole yksioikoista, sillä jo itse termiä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Andrews (2001) on aiheellisesti kritisoinutkin sitä, että usein kielitietoisuudesta puhutaan aivan kuin se olisi kaikille selvä ja termin merkityksestä olisi olemassa yhteinen käsitys (Andrews 2001: 89). Yleisellä tasolla määriteltynä kielitietoisuuden voisi ymmärtää tarkoittavan esimerkiksi tietoa tai tiedostumista kielestä riippuen mistä näkökulmasta aihetta lähestyy. Sen voidaan määritellä tarkoittavan myös ”tietoisuutta sekä kielen rakenteeseen että sen merkitykseen liittyvistä seikoista” (KIEPO 2007).

Käsitteen kielitietoisuus voisi purkaa myös erilleen ja tarkastella *kieltä* ja *tietoisuutta*, jolloin kielitietoisuuden tarkastelu saa universaalien luonteen eikä ole tarpeen pohtia, tutki taanko lapsen kielen kehitystä vai opettajan tiedostumista kielestä. Smed (2011) onkin osuvasti huomauttanut, että kielitietoisuuden ytimen muodostaa itse käsite kieli, vaikkakin kieli-sanaa voidaan lähestyä monista eri suunnista ja eri tavoilla.

Hän tuo kuitenkin kieli-sanan määrittelyyn liittyvän merkittävän ongelman: esittääpä sitten minkä määritelmän kielestä tahansa, se aina sulkee pois jonkin näkökulman, joka jon-

---

<sup>2</sup> Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmalla viitataan uudistuneisiin perusopetuksen perusteisiin (POPS 2014) ja käytetään jatkossa lyhyesti käsitettä **opetussuunnitelma**.

<sup>3</sup> Yleisesti englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty termi kielitietoisuudesta.

kun toisen mielestä on aivan olennainen. (Smeds 2011: 224–225.) Näin ollen ei ole todennäköistä, että kielitietoisuuden määrittelyssä onnistutaan luomaan yksi ja ainut teoreettinen näkökulma.

Association for Language Awareness (ALA)<sup>4</sup> on määritellyt kielitietoisuuden eksplisiittiseksi tiedoksi kielestä ja tietoiseksi käsitykseksi ja sensitiivisyydeksi kielten oppimisessa, kielten opetuksessa ja kielten käytössä (ALA 2016). Myös James ja Garrett (1991) viittaavat herkkyyteen oivaltaa ja havaita tietoisesti kielen piirteitä ja erilaisia kielenkäyttötapoja (James & Garrett 1991: xi, Dufvan 1993: 11–12 mukaan). Alanen (2006) määrittelee useisiin tutkijoihin viitaten kielitietoisuuden kyvyksi arvioida, tarkastella ja reflektoida kieltä (Alanen 2006: 11). Donmallin (1985) näkemyksessä kielitietoisuus määritellään yksilön sensitiivisyytenä sekä tietoisuutena kielen luonteesta ja sen roolista yksilön elämässä (Donmall 1985: 7, Chik’n 2011: 23 mukaan).

Kielitietoisuus-termille löytyy erilaisia vastineita varsinkin kansainvälisessä kirjallisuudessa sen mukaan, mitä sillä halutaan milloinkin korostaa tai painottaa. Termiä kielitietoisuus on käytetty myös rinnakkain englanninkielisestä kirjallisuudesta tutun käsitteen *knowledge about language* kanssa, jolloin sen on katsottu kuvaavan enemmän yleisellä tasolla kielen ominaisuuksia ja kielitaitoa osana kielten opetusta (Fairclough 1992: 1).

Rapatti (2015) tuo esille englanninkielisessä kirjallisuudessa kielitietoisuuden yhtenä läheisenä vastineena käsitteen *literacy across the curriculum*, jolla tarkoitetaan tekstitaitojen opetusta osana kaikkien aineiden opetusta (Rapatti 2015: 56). Fairclough’n (1992: 1, 7) esiin nostaman kriittisen kielitietoisuuden (engl. *critical language awareness*) suuntaus korostaa usein tiedostamattomaksi jäävää kielen ja vallan suhdetta, joka pitäisi ottaa opetuksessa huomioon.

Yksi läheinen kielitietoisuuteen liittyvä termi on kielellinen tietoisuus (engl. *lingvistic awareness*). Kielellisen tietoisuuden käsitettä ovat käyttäneet muun muassa Kohonen ja Es-

---

<sup>4</sup> Yhdistys The Association for Language Awareness (ALA) on perustettu Iso-Britanniassa 12.4.1994. Perustajajäsenet olivat Mike Scott (First Chair), Sabine Jones (First Treasurer), Peter Garrett (First Secretary), Joyce M. Angio (Committee member) sekä Leo van Lier (Committee member). Yhdistys julkaisee tieteellistä lehteä *Language Awareness* 4 kertaa vuodessa.

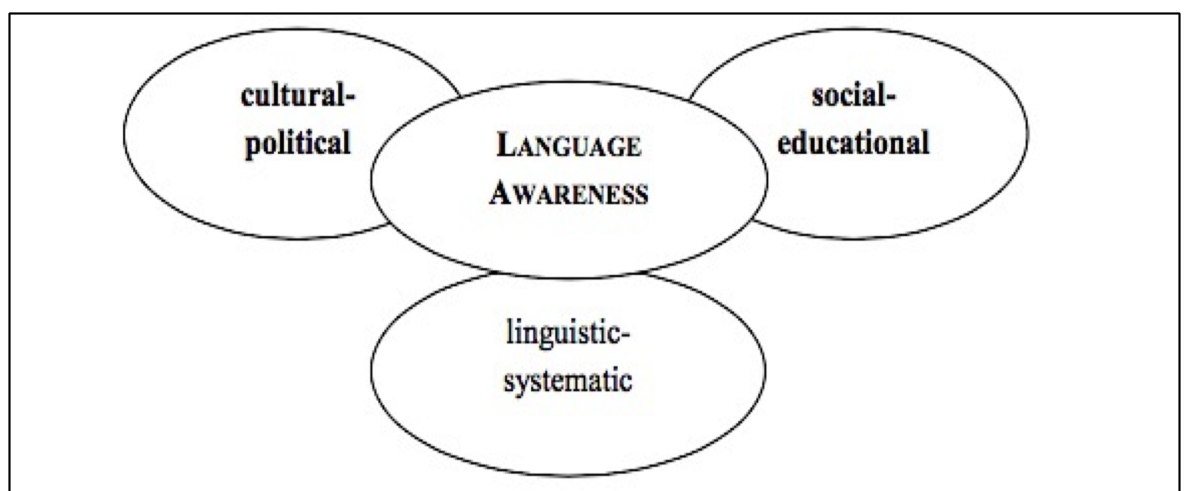
Yhdistys on määritellyt tehtävänsä seuraavasti: *The Association for Language Awareness aims at supporting and promoting activities across the whole breadth of Language Awareness. These are conducted in different fields of Language Awareness (e.g. mother tongue learning, foreign language learning, teacher education, language use in professional settings), at a variety of levels (e.g. primary, secondary and tertiary education, professional training and practice), and with objectives in a range of domains (e.g. effects on language performance, on attitudes to language etc).*

kelä-Haapanen (2006: 23), jotka hahmottelevat kielellisen tiedostumisen eräänlaiseksi jatkuvaksi tiedostumisen prosessiksi. Toinen kielitietoisuuteen läheisesti liittyvä termi on metalingvistinen tietoisuus (engl. *metalingvistic awareness*), jota saatetaan usein käyttää synonyymina kielellisen tietoisuuden termin kanssa.

Muun muassa Rapatti (2015) on korostanut tämän ns. metakielen hallinnan tärkeyttä, joka ilmenee yksilön kykynä kyetä puhumaan teksteistä ja kielestä sekä pystyä pohtimaan eri tiedonalojen kielissä esimerkiksi syy- ja seuraussuhteiden kehittymistä tai abstraktien ilmaisujen syntymekanismeja (Rapatti 2015: 61–62). Andrews (2001) puolestaan nostaa opettajan *metakognitiivisen tietoisuuden* yhdeksi kielitietoisuuden ominaispiirteeksi. Tällöin kielitietoisuus ei tarkoita pelkästään tietoa opetettavasta aiheesta tai aihepiiristä, joka välittyy opettajan kielitietoisuuden kautta, vaan pikemminkin se muodostaa eräänlaisen kognitiivisen ulottuvuuden, jossa reflektoidaan tietoa sekä opetettavasta aihepiiristä että kielitietoisuudesta ja jossa tiedostuminen kielestä antaa lähtökohdan opetukselle ja suunnittelulle. (Andrews 2001: 77–78.)

Gombert (1992) puolestaan yhdistää metakognitiivisen ja metalingvistisen toiminnon yhdeksi ulottuvuudeksi, joka koostuu kielen käytön reflektiivisestä toiminnasta ja kyvystä tarkoituksellisesti tarkkailla ja suunnitella kielellisiin prosesseihin (kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen) liittyviä tapoja (Gomberg 1992: 13).

Breidbachin, Elsnerin ja Youngin (2011) malli kielitietoisuuden eri ulottuvuuksista antaa käsityksen siitä laajasta kontekstista, johon kielitietoisuus käsitteenä voidaan sijoittaa. (Breidbach ym. 2011: 13). He ovat tarkastelleet kielitietoisuutta kulttuurisen, sosiaalisen ja lingvistisen ulottuvuuden kautta (kuvio 1).

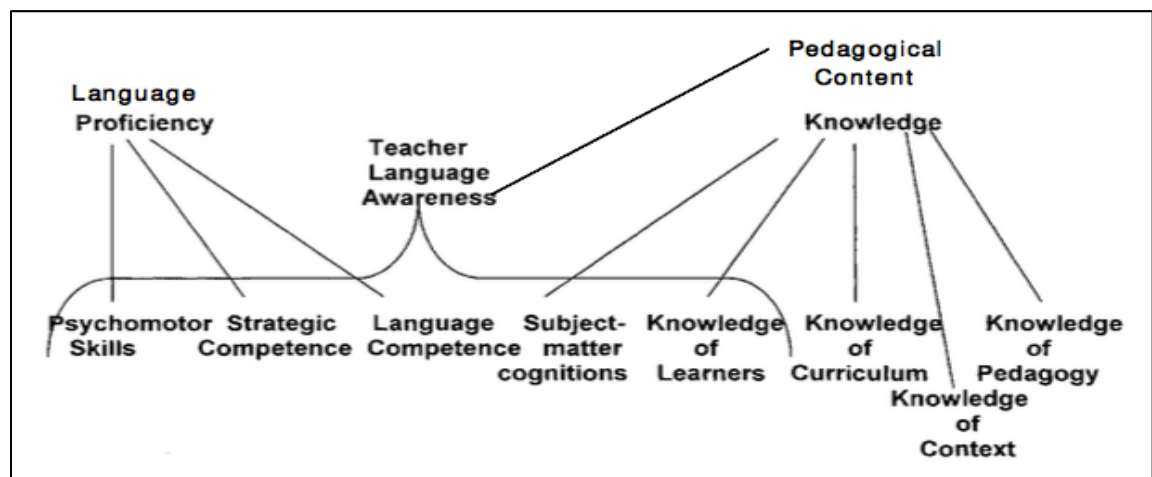


**Kuvio 1.** Dimensions of language awareness in education (Breidbach, Elsner & Young 2011: 13).

Breidbachin ym. (2011, 13) mallissa lingvistic-systemaattinen (*linguistic-systematic*) ulottuvuus viittaa kielen rakenteeseen, kielen kontrasteihin ja säännönmukaisuuteen. Kulttuuris-poliittinen (*cultural-political*) ulottuvuus käsittelee kielitietoisuutta eräänlaisena työkaluna, jossa tarkastellaan kielen ja kieliopetuksen tehokkuutta ja johon kuuluu myös olennaisena osana julkinen diskurssi kielen oppimisen käytänteistä ja menettelytavoista.

Mallin kolmas ulottuvuus on nimetty sosio-koulutukselliseksi (*social-educational*) näkökulmaksi, joka pitää sisällään esimerkiksi opettajien kieleen ja kielen oppimiseen liittyvät näkemykset, uskomukset ja asenteet. Tämä aspekti liittyy myös eri kielten ja kielellisten vaihtelujen kuvailuun sekä kielten puhujien monikielisyys tietyissä koulutuksellisissa systeemeissä (esim. opettajankoulutus tai todelliset luokkahuonekäytännöt). Kyse on siis muun muassa monikielisuuden tiedostamisesta itsessään ja muissa sekä kielitietoiseksi oppimisen prosesseista. (Breidbach ym. 2011: 14.)

Andrews (2001; 2003) puolestaan on sijoittanut kielitietoisuuden osaksi pedagogiikkaa kuvaten opettajan kielitietoisuuden (*teacher language awareness*), opetuksessa tarvittavan pedagogisen sisällön tiedon (*pedagogical content knowledge*) sekä kielitaidon (*language proficiency*)<sup>5</sup> välistä suhdetta. Mallissa kielitietoisuus toimii siltana kielitajun/kielellisen kyvykkyyden (*language competence*), strategisen osaamisen (*strategic competence*) ja opettavien aihealueiden sisältötiedon (*knowledge of subject matter*) välillä. (Andrews 2001: 79; Andrews 2003: 91.) Andrews sin malli on esitelty kuviossa 2.



**Kuvio 2.** Teacher language awareness (TLA), language proficiency and pedagogical content knowledge (Andrews 2003: 91).

<sup>5</sup> Andrews käytti aiemmin (2001) kielitaidosta nimitystä *Communicative language ability*, mutta korvasi sen myöhemmin (2003) termillä *Language proficiency*.



Andrews (2003: 91) tarkastelee kielitietoisuutta kielten opettajien näkökulmasta ja näin ollen sen perusteella ei voida suoraan tehdä määritelmää kaikkia opettajia koskevasta kielitietoisuudesta. Mallia voisi kuitenkin mahdollisesti muokata siten, että se määritteli yleisemmällä tasolla opettajan kielitietoisuutta. Opettajan kielitaito (*language proficiency*) voitaisiin korvata termillä tiedonalan kielitaito, joka pitäisi sisällään esimerkiksi opetettavan tiedonalan eri tekstilajit ja kyseisen tiedonalan kielenkäyttötavat ja näiden tiedostamisen ja opettamisen.

Tiedonalan kielitaito puolestaan kytkeytyisi kielitietoisuuden kautta osaksi opettajan hallitsemaa pedagogista sisältötietoa ja ilmenisi erilaisten opetuksessa käytettyjen strategisten valintojen, kielitajun sekä psykomotoristen taitojen kautta. Tällöin kielitietoisuus edelleen toimisi Andrews (emt. 91) mallin mukaisesti eräänlaisena näkymättömänä, mutta tiedostettuna, siltana tiedonalan sisällön ja kielen opettamisen välillä. Hänen mallinsa on hyvä esimerkki siitä, miten kielitietoisuutta voidaan asemoida eri tavoin sisällön ja kielen opetuksen kentällä.

Smeds (2011) puolestaan on hahmotellut kielitietoisuuden vertauskuvallisesti eräänlaiseksi kieliopiksi, jolloin sen tarkoituksena on käsitellä laajempia kokonaisuuksia kuin pelkkiä rakenteita (Smeds 2011: 224.) Thornburyn (1997) näkemyksessä opettajan kielitietoisuudesta on paljon samaa kuin Smedin esittämässä määritelmässä. Hän nostaa esille erilaiset kielen taustalla vallitsevat järjestelmät, joista opettajan pitäisi olla tietoinen, jotta opetus olisi tehokasta (Thornbury 1997: x).

Myös Harmanen (2013) kiinnittää kielitietoisuudesta puhuttaessa huomiota eri oppiaineiden tyypillisten kielellisten käytänteiden sekä myös kielen vaihtelun ja vivahteiden tajuun (Harmanen 2013: 1). Kielitietoisuutta voidaan tarkastella myös kielitietoisena opetuksena, jossa tavoitteena on eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin sosiaalistuminen, kuten vaikkapa erilaisten tekstilajitaitojen opettaminen. (Aalto & Tarnainen 2015: 75).

Lucas ja Grinberg (2008: 613) nostavat esille kielitietoisuudesta puhuttaessa yksilön ymmärryksen eri kielten tasa-arvoisuudesta. Myös Dufva (1993: 12) korostaa oman ja vieraan kielen eroihin ja yhtäläisyyksiin liittyvän tiedostumisen tärkeyttä. Rapatin (2015) mukaan käsite kielitietoisuus on rinnastunut myös englanninkieliseen termiin *languages across the curriculum*, jolloin korostetaan monikielisyyttä ja erityisesti mahdollisuutta käyttää ja opiskella osaamiaan kieliä eri konteksteissa (Rapatti 2015: 58).

Yhteenvedon voitaisiin todeta, että kielitietoisuutta on mahdollista tarkastella paitsi yksilön tiedostuneisuutena kielen merkityksistä myös ymmärryksenä eri kielten tasa-arvoisuudesta. Edellä esitetyt näkemykset kielitietoisuudesta ovat näin ollen monelta osin yhteeneviä Pinhon, Gonçalvesin, Andraden ja Araújo e Sán (2011) esittämän kielitietoisuuden perustan kanssa, jonka mukaan opettajan kielitietoisuus pohjautuu erityisesti lingvistikalle, sosiolingvistikalle ja sosiokulttuuriselle tietoisuudelle sekä opettajan itsetuntemukselle siitä, minkälainen hän on puhujana, oppijana ja opettajana (Pinho ym. 2011: 43).

## 2.1 Kielitietoisuus opetussuunnitelmassa

Kielitietoisuutta ei ole määritelty kovin tarkasti opetussuunnitelmassa. Tämä saattaa aiheuttaa hämmennystä ja kysymyksiä siitä, mitä kielitietoisuus pitää sisällään ja millaista kielitietoisuuden opetuksen pitäisi olla. Asiaa ei tee helpommaksi tutkijoiden erilaiset määritelmät kielitietoisuudesta tarkastelunäkökulmasta riippuen. Kuten aiemmin kävi ilmi, kielitietoisuudessa sinänsä ei ole kyse jostain täysin uudesta opetusmenetelmästä tai oppimisteoriasta. Dufva (1993) onkin osuvasti kiteyttänyt, että kyse on pikemminkin uudenlaisesta näkökulmasta oppimiseen (Dufva 1993: 11).

Kielitietoisuutta määriteltäessä ongelmana voidaan Galgueran (2011) mukaan pitää toisaalta yhden määritellyn teoreettisen näkemyksen puuttumista ja toisaalta sellaisen laajasti hyväksytyn teorian tai mallin puuttumista, joka selittäisi opettamisen ja oppimisen välistä suhdetta (Galguera 2011: 89). Wright (2002) puolestaan on huomauttanut, että kielitietoisuuden määrittelyyn vaikuttaa se, suhtaudutaanko siihen tavoitteena vai metodina. Kielitietoisuuden määrittäminen metodiksi johdattaa näkemään kielitietoisuuden toimintatapojen kytkeytymisen oppijan työskentelyyn kielellisten materiaalien parissa. Kielitietoisuuden määrittäminen tavoitteeksi tarjoaa sen sijaan laajemmin mahdollisuuden määritellä kielitietoisuus opettajan kielelliseksi sensitiivisyydeksi, joka tarkoittaisi opettajan kykyä tarkastella kielen oppimista myös oppijan näkökulmasta erilaisten tekstien piirteet huomioiden. (Wright 2002: 115.)

Opetussuunnitelmassa mainittu monilukutaito liittyy läheisesti kielitietoisuuteen. Puhuttaessa opettajan kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta toimintakulttuurista näyttäytyy näiden kahden käsitteen välinen suhde hyvinkin tiiviinä. Nähdäänkö kielitietoisuus välineenä saavuttaa monilukutaito vai ainoastaan yhtenä monilukutaidon elementeistä, onkin sitten jo eri asia.

Monilukutaidossa<sup>6</sup> on kyse sellaisten strategioiden opettamisesta, joiden avulla voi selviytyä kasvavasta tiedon määrästä ja oppia tiedonhankinnan ja -käsittelyn taitoja, kriittistä lukutaitoa, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä saada vahvistusta omalle identiteetilleen valtavan tietotulvan edessä (Harmanen 2016: 16). Kyse on siis yksilön kannalta välttämättömästä taidosta, joka auttaa arvioimaan kriittisesti tiedon oikeellisuutta ja tekemään tätä kautta päteviä ja oikeaan tietoon perustuvia ratkaisuja ja päätelmiä.

Monilukutaidon tavoitteena on eri tiedonaloille tyypillisten ja ominaisten kielenkäyttötapojen ja tekstilajitaitojen hallinta. Harmaseen (2016) viitaten kyse on jatkumosta, jossa arkikielen hallinnasta siirrytään kohti abstraktin käsitteellisen kielen hallintaa ja käyttämään koulussa ja koulun ulkopuolella opittavia erilaisia kielenkäyttötapoja. Opiskellessa kehittyy paitsi tiedonalojen yhteisen kielen (engl. *academic language*) hallinta myös eri oppiaineiden käsitteellistämisen ja ajattelutapojen eli tiedonalojen kielten hallinta. (Harmanen 2016: 16–17.)

## 2.2 Tiedonalojen kieli

Opetussuunnitelman mukaan *jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen.* (POPS 2014: 28.) Schall-Lecrone (2012) on eri tutkijoihin viitaten korostanut, että ei ole olemassa yhtä yksittäistä kaikkiiin akateemisiin tarkoituksiin rakennettua monoliittistä kieltä. Sen sijaan on olemassa ns. akateeminen kieli, joka koostuu eri diskursseista, erikoissanastoista, kieliopista ja kielitoiminnoista. (Schall-Lecrone 2012: 247.)

Voidaan siis yleisesti puhua monista eri tiedonalojen kielistä, jotka sisältävät omat kyseiselle oppiaineelle tyypilliset sanastonsa, tekstinsä, kielenkäyttötapansa ja kielelliset käytänteensä. Tiedonalojen kielten oppiminen on olennainen osa opetussuunnitelmassakin mainitun monilukutaidon saavuttamista, koska voidaksemme esimerkiksi toimia yhteiskunnassa, tarvitsemme tietoa ja ymmärrystä eri tiedonaloilla tiedon välittämisessä, rakentamisessa, analysoimisessa ja esittämisessä käytetystä kielestä.

---

<sup>6</sup> Monilukutaito-käsitteelle ei löydy yhtä tiettyä englanninkielistä termiä. Joissakin yhteyksissä on monilukutaidosta Luukan (2013) mukaan käytetty käsitettä *multiliteracy*. Monilukutaitoon kytkeytyvät vahvasti myös teknologisesti tuetut ympäristöt. (Luukka 2013b.)

Kullakin tiedonalalla on sille ominaiset ja tyypilliset kielenkäytön tavat, mutta myös kaikille tiedonaloille yhteisiä piirteitä (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 89). Puhuttaessa akateemisen kielen oppimisesta kyse ei kuitenkaan ole pelkästään esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppijoiden suomen<sup>7</sup> kielen opettamisesta vaan laajemmin eri tiedonalojen kielenkäyttötapojen ja tekstilajitaitojen hallinnan opettamisesta kaikille oppilaille.

Tämä ajatus on nähtävissä myös opetussuunnitelmassa, joka ei tee eroa monilukutaidon hallinnassa suhteessa oppijan omaan äidinkieleen. Monilukutaidon ja tätä kautta tiedonalojen kielten hallinta koskee kaikkia oppilaita (vrt. Onniselkä 2015). Jokainen lapsi peruskoulun aloittaessaan joutuu opettelemaan koulun akateemisen kielen, eli ero arkikielen ja eri tiedonalojen kielten välillä on ilmeinen (ks. myös Harmanen 2013: 2; Hansen-Pauly 2014: 25).

### 2.3 Kielitietoinen opetus

Kielitietoisuutta on tarkasteltu ja määritetty paitsi käsitteen myös kielitietoisessa opetuksessa tapahtuvien käytänteiden ja toimintatapojen näkökulmasta. Esimerkkinä tästä on Aallon ja Tarnasen (2015) näkemys, jonka mukaan kielitietoisuus voidaan nähdä kielitietoisena opetuksena, jossa tavoitteena on eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin sosiaalistuminen, kuten vaikkapa erilaisten tekstilajitaitojen opetus. He viittaavat eri tutkijoihin, joiden mukaan on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä ja miten eri oppiaineiden tiedonalan sisällöistä viestitään. (Aalto & Tarnanen 2015: 75.)

Kielitietoisuuden opetuksen tarve konkretisoituu ehkä näkyvimmin siinä, miten paljon huomiota kiinnitetään tiedonalojen kielten piirteisiin, tekstilajeihin sekä kyseisten tiedonalojen kielenkäyttötapoihin. Eri oppiaineiden oppikirjojen tekstit pohjautuvat pitkälti abstraktiin kieleen. Oppiaineiden kieli koetaan yleisesti haastavaksi ei vain suomea äidinkielenään puhuville vaan myös S2-oppijoille (Aalto 2013; Rapatti 2009: 72).

Vaaralan ym. (2016) mukaan abstraktin kielen luonne onkin tärkeä tiedostaa tarkasteltaessa vaikkapa oppikirjoille tyypillistä tiivistä abstraktia kieltä, jossa sanasto ei useinkaan ole perussanastoa, sanojen pituus ja käsitteiden runsaus hankaloittavat tekstikokonaisuuden ymmärtämistä ja erilaiset parafrasit ja ymmärtämistä tukeva toisto on yleensä jätetty tekstistä pois (Vaarala ym. 2016: 89–90).

---

<sup>7</sup> Mainitsen tässä tutkimuksessani pelkästään suomen kielen, mutta yhtä lailla maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskee ruotsin kielen hallinta, jos he opiskelevat ruotsinkielisessä perusopetuksessa.

Hyvänä esimerkkinä edellisestä voisi olla vaikkapa fysiikka, jossa opiskelun kohteena on fysiikan kielellä luotu todellisuus ja jossa fysiikan ilmiöt ymmärretään kielen avulla. On siis ymmärrettävä abstraktilla kielellä luotu fysiikan todellisuus, joka puolestaan edellyttää oppijalta tietoa esimerkiksi siitä, millaisia kielenkäyttötapoja fysiikan kielessä on.

Myös Rapatti (2009) on tarkastellut abstraktiuden haastetta kirjallisessa kielessä ja nostaa tämän lisäksi esille myös luokkahuoneessa tapahtuvan opetuspuheen haasteellisuuden varsinkin suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden kohdalla. Suurin osa opetuspuheesta saattaa jäädä ymmärtämättä ja pahimmillaan tämä voi laskea oppimismotivaatiota puhumattakaan mahdollisuuksista osallistua luokkahuoneessa tapahtuvaan opetusryhmätyöskentelyyn. (Rapatti 2009: 77.)

Dufva, Vaarala ja Kangasvieri (2014) huomauttavat, että eri kielten kilpailu paremmuudestaan toisiaan vastaan ei ole epätavallista ja esimerkiksi opetuksessa kielet on totuttu pitämään erossa toisistaan (Dufva ym. 2014). Kielitietoisessa opetuksessa tällainen kielten eriarvoisuus on vierasta. Luukan (2013a) mukaan onkin tärkeää kiinnittää huomiota niihin käytänteisiin, joiden avulla eri kieliä nostetaan esille, hyödynnetään oppilaiden kielivariantia ja annetaan mahdollisuuksia erikielisille oppijoille saada äänensä kuuluviin opetustilanteissa (Luukka 2013a).

Kielitietoisuuden perusajatuksena on, että oppiaineen kielen ja sen eri kielenkäyttötapojen sekä tekstilajitaitojen opettaminen kuuluu kaikille. Tästä päästäänkin ydinkysymykseen: minkälaista kielitietoisuutta opettajalta edellytetään voidakseen opettaa kielitietoisesti oman oppiaineensa tiedonalan kieltä? Tarkoituksena on seuraavaksi tarkastella kielitietoisuudesta tehtyjä tutkimuksia sekä kielitietoisuuden merkitystä yksittäisen opettajan sekä koko koulun kielitietoisien toimintakulttuurin kehittymisen näkökulmasta.

### **3 Aiemmat tutkimukset**

Toisen kielen oppimiseen ja opetukseen liittyviä kysymyksiä on yritetty ratkoa jo pitkään monissa eri maissa pitkälti reagoitina kasvavaan maahanmuuttoon ja monikielisyyden tuomiin haasteisiin. Kielitietoisuus on ollut jo jonkin aikaa kansainvälisestäkin tärkeä aihe, ja tämä näkyy esimerkiksi eri maiden opetussuunnitelmien standardeissa, joissa kielelle ja lukutaidolle annetaan entistä keskeisempi rooli.

Suomenkielisissä pro gradu -tutkielmissa kielitietoisuutta on tutkittu muun muassa lapsen tai nuoren kielitietoisuuden kehittymisen näkökulmasta. Laitinen (2013) on pro gradussaan tutkinut ranskalais-suomalaisten lasten kieliympäristöä ja ympäristön antaman tuen merkitystä kielitietoisuuden kehittämisessä. Jaakkolan (2016) pro gradu -tutkimuksen lähtökohtana on ollut tarkastella kirjoittamisen avulla sitä, miten oppijat tulevat tietoisiksi kielenkäytöstään ja miten auktoriteetit vaikuttavat heidän käsityksiinsä kielestä. Luoma (2013) puolestaan on tutkinut lukioikäisten ranskan kielen oppijoiden kielitietoisuutta (Luoma 2013 Luoman 2014 mukaan).

Keskustelun kohteena on ollut esimerkiksi se, miten kieli on huomioitu osana oppisäältöjen oppimista. Huolenaiheena tämä ei ehkä ole kuitenkaan noussut päällimmäiseksi, sillä enemmän päänvaivaa ovat saattaneet aiheuttaa ne opettajien tarvitsemat valmiudet, joita he tarvitsevat kyetäkseen opettamaan riittävän tehokkaasti esimerkiksi toisen kielen oppijoita.

Bunch (2013) on tarttunut juuri tähän ongelmaan kiinnittämällä huomiota niihin kielen liittyviin seikkoihin, joissa opettajien valmiuksia pitäisi vahvistaa. Opettajat voivat kokea epävarmuutta siitä, mitä heidän pitäisi tietää kielen oppimisesta ja mikä antaisi heille valmiuksia tukea toisen kielen oppijoita. Myös opettajankoulutusohjelmiin pitäisi Bunchin mukaan kiinnittää tällä saralla enemmän huomiota. (Bunch, 2013: 304.)

Opettajan kielitietoisuutta ei ole Suomessa tutkittu vielä kovin paljon, vaikka joitakin viime aikaisia tutkimuksia aiheesta on kuitenkin olemassa. Kauppinen, Tarnanen ja Aalto (2014) ovat tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuutta sekä heidän valmiuksiin integroida kieltä ja tiedonalan sisältöjä omassa opetuksessaan. Aalto ja Tarnanen (2015) ovat tarkastelleet lisäksi aineenopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa kielitietoisesti.

Hähkiöniemi, Kauppinen ja Tarnanen (2015) puolestaan ovat tarkastelleet luokanopettajien kielitietoisuutta tarkoituksenaan selvittää, millaista kielellistä tietoisuutta opettajaopiskelijoiden lähestymistapa heijastelee suhteessa matemaattisten ongelmien erilaisiin ratkaisutapoihin. Alanen, Kalaja ja Dufva (2013) ovat tutkineet sosiokulttuurisesta näkökulmasta kielten opettajiksi valmistuvia opettajia ja heidän kokemuksiaan vieraiden kielten oppimisesta ja/tai opettamisesta. Nissilä (2016) puolestaan on pro gradussaan selvittänyt opettajien näkemyksiä kielikasvatuksesta ja kielitietoisuudesta opetussuunnitelman näkökulmasta tarkasteltuna ja niiden ilmenemistä S2-opetuksessa.

Kansainvälisissä tutkimuksissa toisen kielen oppijoiden valmiuksia opiskella ja oppia akateemista kieltä on tarkasteltu muun muassa sosiaalisesta ja poliittisesta näkökulmasta. On kuitenkin paikallaan tässä yhteydessä todeta Schall-Leckronen ja McQuillanin (2012:

246) sanoin, ettei aineenopetukseen liittyviä tutkimuksia ole tehty vielä kovinkaan paljon, vaikka kiinnostus kielitietoisuuteen varmasti kasvaakin aikaa myöten.

Osassa tutkimuksista opettajien tietämykset, uskomukset, asenteet tai käytänteet toisen kielen opettamista ja oppimista kohtaan on nostettu tarkastelun keskiöön (ks. esim. Faltis, Arias & Ramírez-Marin 2010; Pawan & Craig 2011; Pettit 2011). Osassa tutkimuksia puolestaan huomio on kiinnittynyt erilaisiin kielitietoisiin luokkahuoneinterventioihin ja opetusstrategioihin (ks. esim. Echevarria, Short & Powers 2006; Galguera 2011; Hutchinson & Hadjioannou, 2011; Short, Fidelman & Louguit 2012).

Oppijan kulttuuritausta, kielirepertuaari tai rooli aktiivisena toimijana omassa oppimisessaan on myös noussut eri tutkijoiden mielenkiinnon kohteeksi (ks. esim. García, Arias, Murri & Serna 2010; Harper & de Jong 2004; Lucas & Grinberg 2008; Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez, 2008; Valdés, Bunch, Snow & Lee 2005). Lisäksi kielen rooli luokkahuonekeskusteluissa ja opetuspuheessa on saanut huomiota.

Tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty myös poliittisia kysymyksiä, jotka ovat liittyneet toisen kielen oppijoiden kohtaamiseen, arviointiin sekä arviointikonteksteihin (ks. esim. Pease-Alvarez & Samway 2012; Pease-Alvarez, Samway & Cifka-Herrera 2010; Varghese & Stritikus 2005).

Osassa tutkimuksia on puolestaan tarkasteltu yksittäisen opettajan sijaan laajemmin opettajien ja koulujen välistä kielitietoista yhteistyötä ja edellytyksiä sen edistämiseksi (ks. esim. Hakuta 2011; Russell 2014). Tutkimukset ovat olleet lupaavia kielitietoisuuden ja varsinkin opettajien keskinäisen yhteistyön tuloksellisuuden näkökulmasta. Esimerkiksi Russell (2014: 1196, 1203) havaitsi tapaustutkimuksessaan, että aineen- ja kielenopettajan yhteistyö edisti oppimista sekä luottamusta omiin kykyihinsä sekä auttoi myös aineenopettajaa pohtimaan opettamiskäytänteitään ja kehittämään opetusta.

### 3.1 Näkökulmia kielitietoiseen opetukseen ja opettajuuteen

Eri yhteiskunnissa on painotettu erilaisia kielitietoisuuteen kytkeytyviä kielen oppimisen metodeja, joilla on pyritty tarjoamaan luokanopettajille ja aineenopettajille välineitä eri tiedonalojen kielten oppimiseen. Esimerkkinä voitaisiin mainita vaikkapa Australia, jossa opettajien pedagogisen kielitaidon lähestymistavat ovat usein perustuneet Hallidayn (1994) systeemisen-funktionaalisen kielitieteen pohjalta kehitettyyn genreteoriaan. Toinen merkittävä malli perustuu työkaluun nimeltä SIOP® (SIOP 2016). Tämän työkalun avulla on mahdollista yhdistää kielen ja oppiaineen sisällön oppiminen ja opettaminen toisiinsa.

Aalto ja Tarnanen (2015) nostavat esille kielen huomioivassa aineenopetuksessa erityisesti englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa esiintyvät näkökulmat. Yhteenvedoista joistakin heidän esittämistään tutkimuksellisista näkökulmista on koottu taulukkoon 1.

**Taulukko 1.** Kielitietoisuuden ja kielitietoisen opetuksen eri lähestymistapoja Aallon ja Tarnasen (2015: 75) tekemän jaottelun pohjalta.

Tutkimus	Erilaisia näkökulmia kielitietoisuudesta
Bailey, Burkett & Freeman 2008	kielisensitiivinen opetus ( <i>Language-sensitive teaching</i> )
Breidbach, Elsner & Young 2011	opettajan kielellinen tietoisuus ( <i>Teacher language awareness</i> )
Quinn, Lee & Valdes 2012; Lee, Quinn & Valdes 2013	kieli-intensiiviset tehtävät ja käytänteet ( <i>Language intensive tasks and practices</i> )
Gay 2002; Lucas, Villegas & Freekson-Gonzales 2008; Hernandez, Morales & Shroyer 2013	Kielellisesti ja kulttuurisesti responsiivinen opetus ( <i>Linguistically responsive teaching ja culturally responsive teaching</i> )
Galguera 2011; Bunch 2013	opettajan pedagoginen kielitieto ( <i>Pedagogical language knowledge</i> )
Moje 2007	sosiaalisesti oikeudenmukainen pedagogiikka ( <i>Socially just pedagogies</i> )

Yhteistä näille eri näkökulmille on ollut Aallon ja Tarnasen (2015) mukaan tavoite kuvata (aineen)opettajien käsityksiä, tietoa ja ymmärrystä kielestä ja kielen käytöstä sekä heidän pedagogisia taitojaan, joita tarvitaan oppimiseen motivoimisessa ja siinä tukemisessa monikulttuurisessa ja monikielisessä luokahuoneessa (Aalto & Tarnanen 2015: 75). Näkökulmat opettajan kielitietoisuudesta vaihtelevatkin laajasta kulttuurisesta näkökulmasta yksittäisen opettajan tiedostamaan herkkyyteen kielen opettamisessa. Nämä ovat kuitenkin vain osa opettajan kielitietoisuuden tarkastelun eri tasoista ja ulottuvuuksista.

Kielitietoisuutta on tarkasteltu joissain tutkimuksissa ja teorioissa yhdessä pedagogisen sisällön opettamisen kanssa. Esimerkiksi Galguera (2011: 100–101) viittaa Shulmanin (1987) alun perin lanseeraamaan termiin pedagoginen sisältötieto (*pedagogical content knowledge*), jonka pohjalta hän on muodostanut käsitteen, joka liittyy opettajan pedagogiseen kielitietoon (*pedagogical language knowledge*).

Pedagogista kielitietoa on tarkasteltu muun muassa funktionaalisen kielitieteen, tekstilajiperustaisen, sosiokulttuurisen sekä kriittisen kielitietoisuuden yhdistelmän näkökulmasta. Bunchin (2013) mukaan pedagoginen kielitieto liittyykin suoraan eri tiedonalojen opettamiseen ja oppimiseen ja on lisäksi tilanteista ja moninaista niissä konteksteissa, joissa tiedonaloja opitaan ja opetetaan. Kieltä lähestytään tällöin enemmän toimintana kuin rakenteena. (Bunch 2013: 307; ks. myös Aalto & Tarnanen 2015: 76.)



Pedagoginen kielitieto nostaa näin esille näkökulman, joka haastaa kaikki opettajat pohtimaan kielen roolia osana oman oppiaineensa opetusta sekä kiinnittämään huomiota kielen toimintana. Tällaisia toimintoja voivat olla esimerkiksi oppijan toiminta aktiivisena toimijana, huomion kiinnittäminen luokkahuonepuheeseen sekä oppijan kulttuurisen pääoman ja kielivarannon tunnustaminen resurssina.

Fillmore ja Snow (2012) korostavat kaikkien opettajien tarvitsevan tietoa muun muassa kielen muodoista ja kielen käytön sosiolingvivistisesta vaihtelusta, sillä tieto kielestä auttaa opettajia ymmärtämään ja olemaan tietoinen mahdollisista kieleen liittyvistä vaikeuksista (Fillmore & Snow 2012: 27). Tällainen kielen tuntemus paitsi auttaa erilaisten sopivien opetusmateriaalien ja -käytänteiden valinnassa myös kehittää opettajan ammattitaitoa ja parantaa opettajan luottamusta omiin kykyihinsä. Eri tutkimuksissa onkin todettu lingvististen työkalujen ja tekstin tutkimisstrategioiden lisäävän opettajien itseluottamusta toimiessaan toisen kielen oppijoiden kanssa (ks. esim. Achugar, Schleppegrell & Oteiza 2007: 17).

Toiset lähestymistavat ovat keskittyneet yksittäisten tekstien kielellisten piirteiden tarkastelun sijaan osallistumisen rakenteisiin, jolloin kieli nähdään resurssina osallistumisessa ja toiminnassa. Tällöin huomio on kielen toiminnan moninaisten tasojen tarkastelussa. Pedagogista kielitietoa tarkastellaan tällöin laajasti sosiolingvivistisistä ja -kulttuurisista näkökulmista suhteessa kieleen, oppimiseen ja luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen (Bunch 2013: 316).

Sosiolingvistisen tiedon tärkeyttä ovat korostaneet muun muassa Valdés, Bunch, Snow ja Lee (2005), joiden mukaan opettajalla pitää olla ymmärrystä oppilaittensa kielellisestä repertuaarista, jotta he voisivat tukea heidän tiedonalojen kielten oppimistaan (Valdés ym. 2005: 160). Gonzales, Moll ja Amanti (2005) korostavat myös kaikkien oppijoiden arvokkaiden kulttuuristen voimavarojen ja tietämysvarantojen hyödyntämistä oppimisessa (Gonzales ym. 2005, Ollerheadin 2016: 2 mukaan).

Michael ja O'Connors (2011) ovat hyödyntäneet sosiokulttuurista ja -historiallista teoriaa ja tutkimusta opettajien luokkahuoneessa tapahtuvasta opetuspuheesta oppimista edistävänä (Michael & O'Connors 2011: 12, Bunchin 2013: 324 mukaan). Bunch (2013) pitää tärkeänä sitä, että opettajan luokkahuoneessa harjoittamaan opetuspuheeseen kiinnitettäisiin huomiota. Opetuspuheeseen pitäisikin Bunchin mukaan suhtautua kuin oppimisen mahdollistavaan työkaluun, sillä tämä voisi olla yksi keino saada opettajat kiinnittämään enemmän huomiota kielen rooliin oppimisen lähteenä ja oppia luomaan sellaiset olosuhteet, jotka mahdollistavat eri taitotason oppijoiden osallistumisen puheeseen perustuviin oppimistilanteisiin (Bunch 2013: 325).

Osassa tutkimuksista on selkeästi suuntauduttu tarkastelemaan myös opettajan asenteita kielitietoisuutta kohtaan luokkahuonekontekstissa. Tällaiseksi voidaan luonnehtia esimerkiksi Andrews (2001:82) kuvausta opettajan kielitietoisuuden asteesta tai opettajan toteuttaman kielitietoisuuden toiminnan tasosta (kuvio 3).

Impact of TLA in the classroom	
Positive	Negative
Teacher acts as a bridge between the language content of the materials and the learners, making salient the key features of the grammar area.	Teacher does little or nothing to act as a bridge/make salient the key features of the grammar area (e.g. doesn't go beyond the language content as presented in the materials).
Teacher 'filters' the content of published materials, and notices/avoids potential pitfalls.	Teacher is unwilling/unable to 'filter' content. As a result, teacher may overlook or accept misconceptions and/or inaccuracies in materials.
Teacher 'filters' own classroom output (spoken and written) to ensure that it is <ul style="list-style-type: none"> <li>structurally accurate</li> <li>functionally appropriate</li> <li>clearly expressed</li> <li>pitched at the learners' level</li> <li>an adequate basis for learner generalisations</li> </ul>	Teacher does not appear to 'filter' own classroom output (spoken and/or written). As a result, teacher's output may be <ul style="list-style-type: none"> <li>structurally inaccurate</li> <li>functionally inappropriate</li> <li>confusingly expressed</li> <li>pitched at an inappropriate level for the learners</li> <li>an inadequate basis for learner generalisations</li> </ul>
Teacher 'filters' learner output (as appropriate in the context of form-focused activity). Mediation takes the learners' perspective into account, and is <ul style="list-style-type: none"> <li>correct, precise and intelligible</li> <li>structurally accurate</li> <li>functionally appropriate</li> <li>pitched at the learners' level</li> <li>an adequate basis for learner generalisations</li> </ul>	Teacher's mediation of learner output in form-focused activity is inadequate. As a result, incorrect learner output may be ignored, the learners' perspective may not be taken into account, and teacher mediation may be <ul style="list-style-type: none"> <li>incorrect, imprecise and/or unintelligible</li> <li>structurally inaccurate</li> <li>functionally inappropriate</li> <li>pitched at an inappropriate level for the learners</li> <li>an inadequate basis for learner generalisations</li> </ul>
Teacher is able to operate 'filter' in 'real time', reacting spontaneously and constructively to issues of language content as they arise in class.	Teacher has difficulty in operating 'filter' in 'real time', and in reacting spontaneously and constructively to issues of language content as they arise in class.
Teacher is able to employ metalanguage to support learning <ul style="list-style-type: none"> <li>correctly</li> <li>appropriately</li> </ul>	Teacher's use of metalanguage to support learning is incorrect and/or inappropriate (e.g. excessive, or at a level beyond the learners' comprehension)

Kuvio 3. Impact of TLA in the classroom (Andrews 2001: 82)

Andrewsin (mts. 82) esittämässä mallissa toiminnan eri osa-alueet kuvaavat opettajan konkreettisia toimia luokassa opetuksen valmistelusta ja oppimateriaalien pohtimisesta sen tiedostamiseen, miten oppijoiden metakielellisiä taitoja vahvistetaan ja miten oppijan kielidentiteettiä tuetaan. Tätä toimintaa ilmentävät positiivisten ja negatiivisten vaikutusten vastakkaiset ääripäät.

Todettakoon kuitenkin, että vaikka Andrews (mts. 82) kuvaa yksittäisen opettajan toiminnan astetta ja tätä kautta hänen kielitietoisuuttaan, kyse ei ole kuitenkaan aina siitä, että opettajan toiminta konkreettisesti asettuisi johonkin ääripäähän. Toiminta ja tietoisuus kie-

lestä voivat asettua mihin kohtaan tahansa nuolen osoittamalla vaakasuoralla tasolla. Andrews (mts. 82) malli voisi toimia esimerkiksi eräänlaisena opettajan itsearviointin työkaluna reflektoitaessa omaa kielitietoisuuttaan ja sen heijastumista opetuskäytänteisiin.

Kielen oppimiseen ja opetukseen vaikuttavat näin ollen paitsi opettajien asenteet ja uskomukset, myös yhtä lailla opetuksessa käytettävät metodit ja materiaalit sekä opetuksen laadukas suunnittelu. Toisen kielen oppijoiden kohdalla ongelmana on usein pidetty sitä, että heille tarjotaan liian yksinkertaistettuja tekstejä, jotka eivät tarjoa kokemusta siitä, miten kieli toimii todellisessa akateemisessa keskustelussa (Bunch 2013: 323; Aalto 2017).

Fillmore ja Fillmore (2012) puolestaan huomauttavat, että kyetäkseen oppimaan eri tiedonalojen kieltä ja tekstitaitoja, oppijoilla on oltava mahdollisuuksia harjoitella tällaisten tekstien käyttöä. Liian helpot tekstit eivät tarjoa mahdollisuuksia saada kokemusta siitä, mistä akateemisessa kielessä on kysymys. (Fillmore & Fillmore 2012: 2.) Aalto (2017) on samoilla linjoilla korostaessaan oppiaineeseen sosiaalistumista. Tämä tarkoittaa muun muassa laadukkaiden vuorovaikutustilanteiden luomista luokkahuoneeseen, jolloin mahdollistetaan oppijalle liikkuminen arkikielen ja tiedonalan kielen välimaastossa ja ohjataan häntä tunnistamaan erilaisia kielenkäyttötapoja mallien ja ohjaavan palautteen avulla (Aalto 2017).

### 3.2 Kielitietoisuuteen vaikuttavat tekijät

Lucas ja Grinberg (2008: 611) ovat tarkastelleet kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta kulttuurisesti ja kielellisesti responsiivisen opettajuuden näkökulmasta. He tarkastelevat kielen liittyviä ominaisuuksia neljän pääkategorian kautta, joita opettajat tarvitsevat opettaessaan toisen kielen oppijoita (kuvio 4).

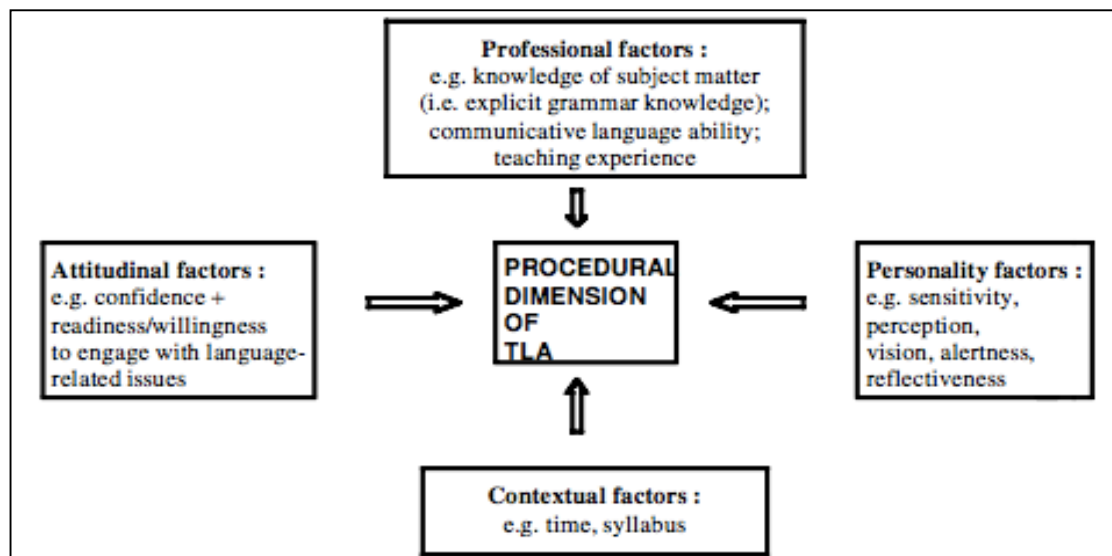
<b>A</b>	<b>Language-related experiences for teaching ELLs</b>
1	Study of a foreign/second language
2	Contact with people who speak languages other than English
<b>B</b>	<b>Language-related attitudes and beliefs for teaching ELLs</b>
1	Affirming views of linguistic diversity and bilingualism
2	Awareness of the sociopolitical dimension of language use and language education
3	Inclination to collaborate with colleagues who are language specialists
<b>C</b>	<b>Language-related knowledge for teaching ELLs</b>
1	The language backgrounds, experiences, and proficiencies of their students
2	Second language development
3	The connection between language, culture, and identity
4	Language forms, mechanics, and uses
<b>D</b>	<b>Language-related skills for teaching ELLs</b>
1	Skills for conducting basic linguistic analysis of oral and written texts
2	Skills for participating in cross-cultural and cross-linguistic communication
3	Skills for designing instruction that helps ELLs learn both language and content

**Kuvio 4.** Language-related qualities teachers need for teaching ELLs (Lucas & Grinberg 2008: 611).

Osa näistä ominaisuuksista liittyy opettajan omiin kouluaikaisiin kokemuksiin kielen oppimisesta. Osassa puolestaan on kyse opettajan asenteista ja uskomuksista oppijan kielenkäytön tapoja ja kielten oppimista kohtaan. Lucas ja Grinberg (2008: 611) pyrkivät näin ollen kiinnittämään huomiota siihen, miten opettajan uskomukset ja kokemukset kielestä voivat vaikuttaa yllättävän paljon oppijoiden kielellisen identiteetin kehittymiseen, opettajan kykyyn tehdä yhteistyötä koulun kieliasiantuntijoiden kanssa, kykyyn ymmärtää kielellistä monimuotoisuutta tai tiedostaa kieleen liittyvän sosio-poliittisen ulottuvuuden.

Mallissa (mts. 611) nousee esille myös opettajalta vaadittava kyky tiedostaa oppijoiden kielelliset taustat ja heidän aiemmin hankkimansa osaaminen sekä muokata vuorovai-  
kutustilanteita oppimista edistäviksi. Lisäksi mallissa kiinnitetään huomiota opettajan tai-  
toon ohjata akateemisten oppisisältöjen ja taitojen oppimista.

Viimeksi mainitun ominaisuuden voidaan nähdä suoraan liittyvän tiedonalojen kielen sekä kielen ja sisällön yhteenkuuluvuuden tiedostamiseen. Lucas'n ja Grinbergin tavoin Andrews (2001: 84) nostaa esille myös sellaisia asenteellisia tekijöitä, joihin kuuluu muun muassa opettajan halukkuus pohtia ja hankkia tietoa kielen roolista sisältöjen oppimisessa (kuvio 5).



**Kuvio 5.** Key influences on the operation of TLA (Andrews 2001: 85).

Andrewsin (2001:85) mallissa on osittain samoja elementtejä kuin Lucasin ja Grinbergin (2008: 611) edellä esitetyssä mallissa. Esimerkiksi Andrewsin esittämät opettajan persoonallisuuteen liittyvät tekijät (*personality factors*) voitaisiin rinnastaa Lucasin ja Grinbergin kuviossa (kuvio 4) opettajan omien kokemusten pohjalta muotoutuneeseen tietoisuuteen kielen oppimisesta (*language-related attitudes and beliefs for teaching ELLs*). Andrewsin

nimeämät ammatilliseen osaamiseen liittyvät tekijät (*professional factors*) ovat osittain samoja kuin Lucas'n ja Grinbergin kuviossa neljäntenä mainittu opettajan taito ohjata oppimista oppiaineen sisältö ja kieli huomioiden (*language-related skills for teaching ELLs*).

Andrews (2001: 85) kiinnittää huomiota erilaisiin kontekstuaalisiin tekijöihin, jotka saattavat olla muista kielitietoisuuteen vaikuttavista tekijöistä riippumattomia, mutta joilla voi olla hyvin ratkaiseva merkitys kielitietoisuuden opetuksen toteuttamisessa ja sen toimivuuden reflektoinnissa. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa ajalliset resurssit sekä opetussuunnitelmaan kirjattujen opetuksen sisältöjä ja tavoitteita koskevat määritykset ja rajaukset.

Andrewsin (mts. 85) esiin nostamat kontekstuaaliset tekijät ovat merkityksellisiä myös suomalaisen opetussuunnitelman näkökulmasta tarkasteltuna. Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee yleisellä tasolla opetuksen tavoitteet, sisällöt ja suuntaviivat, mutta tarkemmat ja konkreettisemmat oppiaineisiin liittyvät tavoitteet ja sisällöt on laadittu paikallisesti eri kunnissa.

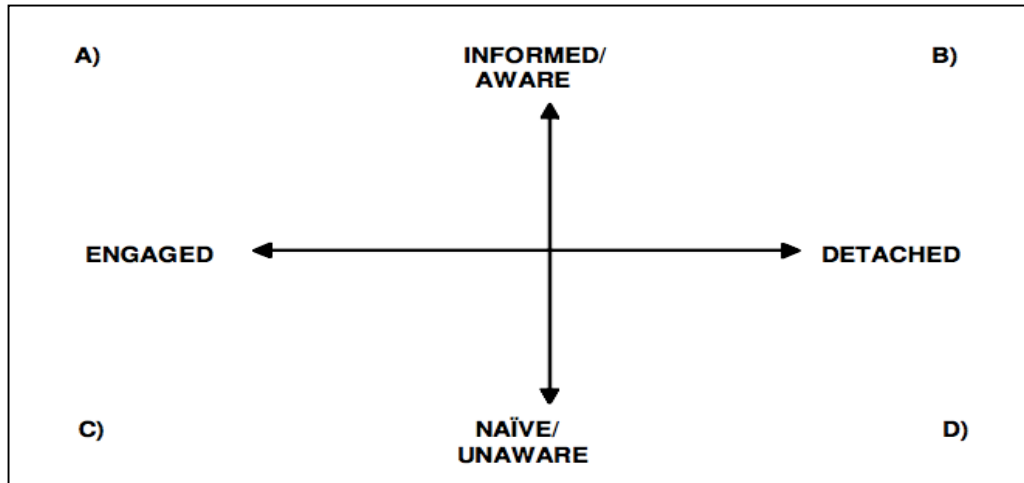
Tästä syystä ei ole varmuutta siitä, missä määrin paikallisia opetussuunnitelmia laadittaessa on kiinnitetty huomiota ja käytetty aikaa oppiaineiden kielen oppimisen ja opetuksen tavoitteiden määrittelyyn vai korostuuko oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa edelleen kieltä enemmän sisältöön liittyvä osaaminen. Toinen pohtimisen arvoinen asia on se, miten tämä kaikki näkyy puolestaan arvioinnissa.

Oliveira ja Ançã (2011) viitaten eri tutkijoihin tuovat esille opettajan erilaisia kognition tasoja, jotka on huomioitava kielitietoista opetusta määriteltäessä. He tuovatkin esille hyvin paljon samoja asioita kuin mihin Andrews (2001: 84) sekä Lucas ja Grinberg (2008: 611) ovat kiinnittäneet huomiota. Opettajien mielikuvat, uskomukset ja asenteet kieliä ja kulttuureita kohtaan on nostettava huomion kohteeksi.

Opettajan aikaisemmilla kielikokemuksilla ja -tavoilla on myös vaikutusta opettamiseen ja oppimisen käytänteisiin. Opettajan oma kielenoppimisen historia muovaa hänen nykyistä opetusfilosofioitaan ja käytänteitään ja johtaa edistämään tai välttämään tiettyjä strategioita sen perusteella, miten hän on kokenut nämä strategiat ollessaan itse opiskelijana. Näin ollen niiden tekijöiden reflektointi, joiden varaan opettajien ammatillinen tieto on rakennettu, on tärkeää. (Oliveira & Ançã 2011, 206–207.)

Andrews (2001: 85) on kuvannut myös opettajan sitoutumisen ja tietoisuuden välistä suhdetta oppiaineen sisällön ja kielen sekä niiden yhteen sovittamisen näkökulmasta. Andrewsin malli opettajan sitoutumisen eri tyypeistä on esitetty kuviossa 6. Mallissaan hän on pohtinut opettajan sitoutumisen eri tyyppisiä (A–D) neljän ulottuvuuden kautta. Ulottuvuuk-

sisä tiedostuneisuus (*aware*) ja tiedostumattomuus (*unaware*) muodostavat yhdessä sitoutuneisuuden (*engaged*) ja sitoutumattomuuden (*detached*) ulottuvuuksien kanssa nelikentän, joka määrittää yksittäisen opettajan sitoutuneisuuden ja tiedostuneisuuden välistä suhdetta.



**Kuvio 6.** Styles of teacher engagement (Andrews 2001: 85).

Ensinnäkin opettajalla voi olla vahva opetettavan aineen sisällön tuntemus, hän on hyvin tietoinen oppiaineen kieleen liittyvistä kysymyksistä (esim. kielijärjestelmät, kielenkäytötavat), luottaa kykyynsä hallita ne ja kykenee tarkastelemaan sisältöjä myös oppimisen perspektiivistä (A).

Toiseksi opettajan toimintaa saattavat leimat erilaiset sujuvan kielitaidon saavuttamiseen liittyvät uskomukset, vaikka hänellä olisi hyvä tietoperusta opettamastaan oppiaineesta (B). Kolmanneksi hän saattaa yrittää toiminnallaan kytkeä oppiaineen sisältöä ja kieltä toisiinsa, mutta hänellä ei ole riittävästi tietoa opettamansa oppiaineen sisällöstä tai hän ei tiedosta riittävän hyvin oppiaineensa sisältöä voidakseen toimia tehokkaasti (C). Neljänneksi opettajalta saattaa puuttua kokonaan halu paneutua oppiaineen sisältöihin tai kyseisen oppiaineen kielenkäyttötapoihin ja hän voi kokea epävarmuutta siitä, miten parhaiten voisi kytkeä tiedonalan kielen oppiaineen sisältöön (D). (Andrews 2001: 85.)

Näyttää siis siltä, että kielitietoisuus on paljon enemmän kuin sisällön ja kielen yhteensovittamista. Kuten edellä esiteltyt tutkimukset osoittavat, opettajan omat käsitykset, asenteet ja kokemukset kielenoppimisesta vaikuttavat olennaisesti kielestä tiedostumiseen ja kiinnostukseen kielen opettamista ja oppimista kohtaan ja tätä kautta kielitietoiseksi opettajaksi kehittymiseen.

Hancock (2011) onkin esittänyt joitakin periaatteita, jotka voisivat auttaa opettajaa kehittämään tuntemustaan kielestä ja pohtimaan kielitietoisuutta ja sen merkitystä. Ensinnäkin

opettajaa pitäisi kannustaa tutkimaan ja arvioimaan omia henkilökohtaisia uskomuksiaan ja arvojaan kielitietoisuudesta ja identiteetin rakentumisesta. Toiseksi opettajaa pitäisi kannustaa keskustelemaan ja ottamaan selvää kielen oppimisen teorioista ja toimintatavoista. Hancock esittää lisäksi, että edellä mainittujen asioiden vaikutusta opettajan ammattikäytäntöihin pitäisi tutkia enemmän ja pyrkiä käyttämään tätä uutta tietoa opettajan kielitietoisuuden kehittämiseksi. (Hancock 2011: 251.)

### 3.3 Kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus koulun toimintakulttuurissa

Kielitietoisuuden käsitettä on käsitelty jo edellisissä luvuissa. Tarkoituksena on seuraavaksi avata sitä, mitä tarkoitetaan opetussuunnitelmassa mainitulla kulttuurisella moninaisuudella sekä koulun kielitietoisella toimintakulttuurilla.

Opetussuunnitelmassa linjataan, että kulttuurinen moninaisuus yhdessä kielitietoisuuden kanssa on osa koulun kielitietoista toimintakulttuuria (POPS 2014: 28). Usein saatetaan ajatella, että kun koulussa huomioidaan eri kulttuurit ja tehdään monikulttuurista työtä, se automaattisesti tarkoittaa samaa kuin kielitietoinen opetus ja eri tiedonalojen kielten opetus. Asia ei kuitenkaan ole välttämättä näin yksioikoinen. Ensin on kuitenkin syytä tarkastella, mitä kulttuurinen moninaisuus oikein tarkoittaa tai miten sitä on määritelty.

Virta ja Tuittu (2013:118) ovat todenneet, että kulttuurista moninaisuutta kuvaava terminologia on melko kirjavaa ja usein kulttuurisesta moninaisuudesta puhutaan monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteiden kautta. He viittaavat James A. Banksin monikulttuurisuuskasvatuksen eri ulottuvuuksiin, jolloin yksinkertaisimmillaan sen voidaan tulkita tarkoittavan eri kulttuureita koskevien esimerkkien lisäämisenä opetukseen. Ylätasolla kyse on koulun toimintakulttuurissa ja opetuksessa tasa-arvoisten oppimisen edellytysten luomisesta oppijoiden etnisestä tai sosiaalisesta taustasta riippumatta. (Banks 2004; 2006, Virran & Tuitun 2013: 118 mukaan.)

Mustaparran ym. (2015) mukaan kulttuurisella moninaisuudella tarkoitetaan erilaisten identiteettien, kielten, uskontojen ja katsomusten rinnakkaista läsnäoloa sekä eri ryhmien välistä ymmärrystä, kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa (Mustaparran ym. 2015: 22). Voidaankin siis todeta, että koulun kielitietoinen toimintakulttuuri pitää sisällään sekä kulttuurisen moninaisuuden että kielitietoisuuden piirteitä.

Kulttuurisen moninaisuuden erottaminen kielitietoisuudesta on joiltain osin tarpeen, varsinkin kun opetussuunnitelmassakin nämä kaksi käsitettä on pidetty erillään. Kielitietoi-

suus viittaa selkeämmin eri tiedonalojen kielten opetukseen ja oppimiseen ja tätä kautta pedagogiikkaan. Kulttuuriseen moninaisuuteen puolestaan kytkeytyvät erilaiset käytänteet, kuten eri kielten ja kulttuurien arvostaminen ja näkyväksi tekeminen.

Kulttuurista moninaisuutta on kuitenkin hyödyllistä tarkastella rinnakkain kielitietoisuuden kanssa, sillä nämä kaksi käsitettä vaikuttavat koulun toimintakulttuurissa toisiinsa ja limittyvät vahvasti puheissa, teoissa, opetuksessa ja oppimisessa toisiinsa. Oppilaiden omien kielten tuominen osaksi kielitietoista opetusta edistää motivaatiota oppimiseen ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta sekä tarjoaa mahdollisuuksia vaikkapa kielten rakenteiden, merkitysten ja sanastojen tarkasteluun.

Lehtonen (2015) on tutkinut nuorten puhetta ja vuorovaikutusta monikulttuurisissa kouluissa. Hänen mukaansa kielelliseen moninaisuuteen suhtaudutaan yleensä rakentavasti ja joustavasti. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi siten, että oppilaat saavat käyttää kaikkia kieliään koulutyössä, kysyä tarkentavia kysymyksiä ja auttaa toisiaan. Myös muut kielellistä moninaisuutta koskevat tutkimukset tukevat tätä tulosta. Koulujen kielellinen ilmapiiri näyttäytyykin tältä osin suvaitsevana. (Lehtonen 2015: 291.)

Rapatti (2015) on kiteyttänyt muutamia kielitietoisien toimintakulttuurin elementtejä, joissa limittyvät niin kielitietoisuuden kuin kulttuurisen moninaisuuden peruseriaatteen. Näitä elementtejä ovat ymmärrys kielen roolista kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä, kielen merkityksestä yksilön ja yhteisön kannalta, tiedonalojen kielet, kieliasenteet sekä suhtautuminen monikielisyteen (Rapatti 2015: 55).

Edellä mainitut elementit pitävät sisällään myös eri oppiaineiden välisen yhteistyön, erilaisten kielitietoisien työtapojen soveltamisen yli oppiainerajojen sekä yhteisen kokemuksen siitä, miten koulussa suhtaudutaan monikielisyteen ja millä tavalla eri kulttuureja ja kieliä nostetaan koulun arjessa esille. Edellytyksiä koulun kielitietoiselle yhteistyölle on jo luotu muun muassa opetussuunnitelman myötä. Harmasen (2013) mukaan uudistuneessa opetussuunnitelmassa korostuu yhdessä tekemisen periaate, sillä sekä laaja-alainen osaaminen että toimintakulttuuri sisältävät monia vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen liittyviä osa-alueita (Harmanen 2013: 3).

Luukka (2013a) näkee kielitietoisien toimintakulttuurin perustuvan laajalle kieli- ja kulttuurikäsitteelle, joka sulkee sisäänsä myös eri murteet, slangin ja erityisalojen kielet. Kielitietoisessa toimintakulttuurissa lähtökohtana on koulun ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden sekä oppilaiden kielivarannon hyödyntäminen, jota oppilaat hankkivat koulun ulkopuolella. Kyse on tällöin toiminnallisen rinnakkaiskielisuuden saavuttamisesta. (Luukka 2013a.) Rapatti (2015) lisää tähän, että kaiken toiminnan ytimessä on kuitenkin oppilaan



identiteetti ja oppiminen on koulun keino saada oppilaat sosiaalistumaan yhteiskuntaan myönteisellä tavalla (Rapatti 2015: 56).

Euroopan neuvostossa on hyväksytty ajatus siitä, että oppilaita ja heidän kielirepertuaariaan tulisi arvostaa ja kehittää. Koulujen pitäisi kyetä tunnistamaan jokaisen oppilaan oppimisen resurssit. (ks. Beacco & Byram 2007; CEFRL.) Breidbach ym. (2011) huomauttavat, että vaikka edellä mainitut Euroopan neuvoston teesit ovatkin demokraattisten arvojen ja koulutuksellisten suositusten mukaan hyväksytyjä, jää kuitenkin epäselväksi tai avoimaiseksi se, miten nämä periaatteet käännetään hyviksi käytänteiksi kouluympäristössä (Breidbach ym. 2011: 12).

Koulutuksen arviointikeskus (KARVI) käynnisti vuonna 2012 arviointihankkeen, jonka kohteena oli maahanmuuttajataustaisten oppijoiden koulutuksen saatavuus ja saavutettavuus sekä opiskelun aikainen tuki. Kyselyn kohderyhmänä olivat eri kouluasteilla opetuksen ja koulutuksen järjestäjät, opettajat sekä toisen asteen opiskelijat. Raportin mukaan koulujen kulttuurista monimuotoisuutta tukee parhaiten myönteinen ilmapiiri koulussa. Henkilöstön monikulttuurisuusosaamisen kehittäminen, asenteiden muuttaminen myönteisemmiksi ja tietoisuuden lisääminen sekä pedagogisen osaamisen kehittäminen nähdään tarpeellisena samoin kuin S2-opetuksen järjestelyjen kehittäminen ja sen riittävä resurssointi. (Harju-Luukkainen, Kuukka, Paavola & Tarnanen 2015: 61.)

Koulun kielitietoista toimintakulttuuria määritettäessä koulu yhteisössä on tärkeää keskustella myös siitä, millä tavalla kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käsitteet ymmärretään ja millä tavoin erilaiset käsitykset ja määritykset vaikuttavat opettajien väliseen yhteistyöhön ja sen tavoitteisiin ja odotuksiin tai millaisina käytänteinä kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus näyttäytyvät vaikkapa vanhemmille.

Yhteisössä olisikin siis varattava tilaa keskustelulle siitä, mitä voisivat olla ne erilaiset kielitietoiset työtavat sekä yhteistyön tekemisen mallit, joiden puitteissa otetaan huomioon jokaisen oppijan kielellinen repertuaari, nostetaan eri kieliä ja kulttuureja esille ja keskustellaan kieliin ja kulttuureihin liittyvistä asenteista. Kielitietoinen toimintakulttuuri tarvitsee näin ollen myös kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden johtamista toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla. Kuukka (2017a) muistuttaa, että opettajien yhteistyölle olisikin osoitettava riittävästi aikaa ja rakenteita, jotta kielitietoisia työtapoja on mahdollista toteuttaa yhteistyössä (Kuukka 2017a).

Koulun kulttuurisuutta monimuotoisuutta ja kielitietoisuutta korostava toimintakulttuuri ei kuitenkaan synny ilman johtamista. Kuukan (2017a) mukaan opetussuunnitelmassa oppivan yhteisön käsite nähdään hyvin keskeisenä ja siinä korostetaan pedagogisen ja jaetun

johtamisen merkitystä (Kuukka 2017b). Onkin siis tärkeää pohtia sitä, millä tavalla koulun johto on mukana eri kielten arvostamisessa; miten kielet näkyvät, miten paljon siedetään sitä, että oppilaat puhuvat omia kieliään, miten yhteinen tietoisuus rakennetaan ja missä määrin ollaan tietoisia siitä tavoitteesta, jota kohti ollaan menossa. Lisäksi on tärkeää, että suunnittelulle ja arvioinnille annetaan aikaa. On myös tärkeää pohtia, kuinka pysyviä koulun toimintakulttuurin eri rakenteet ovat eli kuinka eri käytänteitä pystytään vakiinnuttamaan, jotta kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden kehittäminen ei jäisi vain muutaman harvan ihmisen varaan.

### 3.4 Yhteenveto

Kielitietoisen opetuksen ja kielitietoisen opettajuuden määrittelemiseksi on monta näkökulmaa, ja voi olla vaikeaa pohtia, mistä lähteä liikkeelle kielellisesti monimuotoisten luokkien kanssa ja mikä olisi olennaista tiedostaa ja tietää kielitietoisuuden ja kielitietoisen opetuksen polulla. August ja Hakuta (1997) ovat todenneet, että keskeistä ei ole löytää mallia, joka sopisi kaikille kouluille ja oppilaille. Tarkoituksena on löytää erilaisia mekanismeja, joiden avulla otetaan huomioon oppijoiden kiinnostus, yhteisön resurssit ja erilaiset demografiset tekijät, jotka antavat eväitä tavoitteelliseen oppimiseen. (August & Hakuta 1997: 147.)

Edellisten tutkijoiden näkemystä täydentää Bunchin (2006: 299) osallisuuden vaatimus, jonka mukaan kielten ja sisältöalueiden oppimisessa tärkeätä on visioda sellaisia luokkahuoneita, joissa oppijat voivat olla osallisia kaikissa kielellisissä akateemisissa toiminnoissa. Galguera (2011) esittää myös opettajakoulutukselle vaatimuksen opettaa opettaja-opiskelijoille sitä, mitä kielellä akateemisissa ympäristöissä tehdään, eikä niinkään sitä, kykeneekö tekemään eron akateemisen ja ei-akateemisen kielen variaatioiden välillä (Galguera 2011: 88–89).

Svalberg (2007) on nostanut esiin huolen siitä, että kielitietoisuuden käsitteen määrittely monista eri näkökulmista saattaa johtaa sen pirstaloitumiseen. Kielitietoisuus määrittyy eriasteisista sosiokulttuurisista, kriittisistä, lingvivistisistä, kognitiivisista ja kasvatuksellisista teorioista kulloisissakin tutkimus- ja luokkahuonekäytänteissä. Vaikka yhtä selkeää määritelmää kielitietoisuudesta ei olekaan, se kuitenkin koetaan käsitteenä yhtenäiseksi ydinajatuksiltaan. Kielitietoisuuden piirteiden voidaan näin ollen nähdä nousevan kirjallisuudesta, joka määrittää kielitietoisuuden yleisen perustan kulloisessakin yhteisössä. (Svalberg (2007: 302.)

Keskeistä olisikin kielitietoista toimintakulttuuria rakennettaessa määritellä ne tekijät, jotka edistävät koulussa kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytänteiden toteutumista tai vastaavasti estävät sitä. Lisäksi pitäisi pohtia, missä määrin näihin voidaan vaikuttaa johtamisen kautta. Johtamisen tavat ja käytänteet vaikuttavat siihen, miten kielitietoinen opetus ja toimintakulttuuri koulussa määritetään ja miten niihin suhtaudutaan.

Opetussuunnitelmassa on mainittu ns. oppivan yhteisön käsite, jossa korostuu pedagogisen ja jaetun johtamisen merkitys. Kuukka (2017a) onkin todennut, että jokainen opettaja voi ottaa erilaiset kielitietoiset työtavat käyttöön ja toteuttaa niitä yksinäänkin, mutta parhaiten kielitietoinen toimintakulttuuri ja kielitietoiset työtavat toteutuvat opettajien yhteistyön kautta, mikäli yhteistyön toteuttamiselle annetaan mahdollisuus ilman että rakenteet ja ajalliset resurssit muodostuvat esteeksi (Kuukka, 2017a).

Yli oppiainerajojen tehtävä yhteistyö ei saisi olla näennäistä irrallisten projektien ja yksittäisten teematuntien järjestämistä. Hähkiöniemi ym. (2015) ovatkin todenneet, että kun opettaja ymmärtää, miten asioita ja ilmiöitä kuvataan eri oppiaineissa, on helpompi rakentaa oppijan ajattelua tietoisien viittausten avulla yli oppiainerajojen. Näin oppija oppii ymmärtämään ilmiöitä ja asioita osana laajempaa kokonaisuutta. (Hähkiöniemi ym. 2015: 91.) Opetussuunnitelmassa mainittu ilmiöpohjainen oppiminen ja sen toteuttaminen voisikin olla hyvä lähtökohta toteuttaa kielitietoista yhteistyötä yli oppiainerajojen.

Käytännössä yli oppiainerajojen tapahtuva opettajien välinen yhteistyö vaatii paljon keskustelua ja pohdintaa. Opettajilla voi olla erilainen ymmärrys kielestä sekä sen roolista suhteessa kunkin tiedonalan sisältöihin. Hähkiöniemi ym. (2015) ovat nostaneet kieliaineiden opettajat keskiöön tarkasteltaessa kielitietoista opetusta. Kielten opettajat voivat esimerkiksi ohjata vertaispalautteen antamiseen kirjoittamisprosessissa tai ohjata eri tekstityyppien erittelyssä, tulkinnassa ja tuottamisessa. (Hähkiöniemi ym. 2015: 91.)

Kieliaineiden opettajat voitaisiinkin näin ollen nostaa myös yli oppiainerajojen tapahtuvassa opetuksessa keskeiseen rooliin, sillä eri opettajien näkökulmat ja näkemykset siitä, miten eri oppiaineiden sisältöä ja kieltä voidaan nivoa yhteen, voivat olla hyvin erilaisia ja vaatia opettajien välille paitsi riittävästi dialogia tavoitteista, suuntaviivoista ja menetelmistä myös tietoa eri oppiaineiden termeistä ja painopistealueista.

#### 4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta, kielitietoisesta opetuksesta sekä näkemyksiä siitä, miten kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus näkyvät koulun toimintakulttuurissa. Tutkimuskysymyksiä on kaiken kaikkiaan neljä (1–4). Lisäksi kahden kysymyksen alle muodostui täydentäviä alakysymyksiä (1a–1c ja 2a–2e).

**1) Mitä kielitietoisuudella ja/tai kielitietoisella opetuksella opettajan mielestä tarkoitetaan?**

1b) Onko suomi toisena kielenä (S2) -oppilaiden määrällä, opettajan työkokemuksella tai työkentällä vaikutusta kielitietoisesta opetuksen toteuttamiseen tai sen määrään?

1c) Onko hanke- ja verokkikoulujen välillä eroa näkemyksissä kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta sekä siitä, missä määrin kielitietoisuutta ja kulttuurista moninaisuutta korostetaan koulun toimintakulttuurissa?

**2) Millä tavalla opettajat toteuttavat tai toteuttaisivat kielitietoista opetusta yksin ja yhteistyössä?**

2a) Kenen kanssa opettaja tekee yhteistyötä kielitietoisessa opetuksessa?

2c) Millä tavalla kielitietoista opetusta voitaisiin koulussa toteuttaa?

2d) Mitä mieltä opettajat ovat oppiainerajoista suhteessa kielitietoiseen opetukseen?

2e) Minkälaisia haasteita kielitietoiseen opetukseen liittyy?

**3) Millä tavalla kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus näkyvät koulun toimintakulttuurissa?**

**4) Minkälaista koulutusta opettajat mahdollisesti toivovat saavansa em. asioihin?**

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Vantaan kaupungin perusopetuksen opettajat. Opettajia suomenkielisessä perusopetuksessa lukuvuonna 2016–2017 oli kaiken kaikkiaan noin 1850, joista yläkoulun opettajia oli noin 400, alakoulun noin 780 ja yhtenäiskoulun opettajia noin 670. Tutkimuksen kohderyhmäksi muotoutuikin eri työtehtävissä toimivat opettajat, kuten luokanopettajat, aineenopettajat sekä erityisopettajat. Myös rehtoreille annettiin mahdollisuus vastata kyselyyn halutessaan.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Valitsin aineiston keruumenetelmäksi kyselylomakkeen (liite 2), koska kyselylomakkeella voidaan kerätä tietoa esimerkiksi arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Sisällytin kyselylomakkeeseen kvantitatiivisesti analysoitavien monivalintakysymysten ja taustatietokysymysten lisäksi

myös avoimia kysymyksiä saadakseni kerättyä mahdollisimman kattavan aineiston tutkittavasta aiheesta.

Aineiston analysoinnin apuna olen käyttänyt Tuomen ja Sarajärven (2009) selostamaa sisällönanalyysia, joka soveltuu laadullisen aineiston analysointiin. Vastaavaa kyselytutkimusta opettajien näkemyksistä kielitietoisuudesta ei ole Suomessa tehty kovin montaa, vaikkakin joitakin tutkimuksia on olemassa (esim. Aalto & Tarnanen 2015).

Suoritin kyselyn sähköisesti 8.9–23.9.2016 välisenä aikana lähettämällä kyselylomakkeen vastaamislinkin koulujen rehtoreiden kautta opettajille. Rehtoreita pyydettiin osallistumaan kyselyyn, mikäli heillä oli opetustunteja koulussaan ja tätä kautta kokemusta kielitietoisuuden opetuksen toteuttamisesta omassa opetuksessaan. Kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan 143 henkilöä.

Tarkoituksena oli alun perin rajata tutkimuksen kohdejoukkoa siten, että tutkimukseen olisi otettu mukaan ainoastaan Kielitietoinen koulu -hankkeessa mukana olevat koulut ja näiden lisäksi vastaava määrä sellaisia kouluja, jotka eivät kuuluneet hankkeeseen. Kyseiset verrokkikoulut valittiin satunnaisotannalla. Pyrin ennakoimaan vastauskatoa lähettämällä kouluille muistutuksen kyselyyn vastaamisesta muutaman päivän sisällä ensimmäisen vastaamislinkin lähettämisen jälkeen. Tästä huolimatta kävi kuitenkin pian selväksi, että saatujen vastausten määrä näyttää jäävän yllättävän pieneksi.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002) mukaan kyselylomaketutkimuksia voi joissain tapauksissa haitata vastauskato (Hirsjärvi ym. 2002: 182). Kyselyyn saatujen vastausten määrä näyttikin jäävän hyvin pieneksi. Tästä syystä kyselyn ollessa vielä auki suurennsin vastaajajoukkoa lähettämällä vastauslinkin kaikille Vantaan suomenkielisille peruskouluille. Näin ollen en toteuttanut tutkimuksen kohdejoukon rajausta vaan tutkimusjoukko muodostui lopulta kaikista Vantaan suomenkielisen perusopetuksen opettajista.

#### 4.1. Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmä

Laadin aineiston keruuta varten Webropol-ohjelman avulla sähköisen verkkokyselylomakkeen. Kysely koostui taustatietokysymyksistä, avoimista sekä monivalintakysymyksistä. Aineiston keruun jälkeen siirsin taustatieto- ja monivalintakysymysten vastaukset ensiksi Webropol-ohjelmasta Excel-taulukoon ja lopuksi SPSS-analyysiohjelmaan. Avointen kysymysten vastausten analysoinnissa käytin apuna ATLAS.ti-ohjelmaa.

Avoimien kysymysten analysointi tapahtui laadullisen sisällönanalyysin avulla ja monivalintakysymysten analysoinnissa käytin apuna SPSS-ohjelmaa. Aineiston kuvailun apuna

hyödynsin erilaisia tilastollisia menetelmiä (mm. frekvenssit ja prosentuaaliset osuudet, ristiintaulukointi sekä keskiarvo).

Muodostin lisäksi Likert-asteikollisista kielitietoisuutta, kielitietoista opetusta sekä kielitietoisien toimintakulttuurin toimintaa kuvaavista muuttujista summamuuttujat (liite 3). Muuttujien välisten tilastollisten yhteyksien tarkastelussa käytin apuna muun muassa ristiintaulukointia ja havainnollistin saatuja tuloksia taulukoiden ja kuvioiden avulla (ks. luku 5).

Tarkoituksena oli tilastollisen testauksen avulla selvittää, onko kielitietoisesti annettavan yksinopetuksen määrällä yhteyttä työkentän, S2-oppilaiden määrän tai työkokemusvuosien kanssa ja onko hanke- ja verrokkikoulujen vastausten keskiarvoissa ja -hajonnoissa eroa. Tilastollisen testaamisen avulla pyrin saamaan lisätietoa ja monipuolisuutta kvalitatiivisesti analysoidun tutkimusaineiston tueksi.

Heikkilän (2014) mukaan muuttujien keskiarvojen eroa tai riippuvuutta testattaessa ilmoitetaan myös se riskiraja, millä todennäköisyydellä saatu ero johtuu sattumasta. Tästä riskirajasta käytetään myös nimitystä merkitsevyystaso. Jos testitulos alittaa asetetun riskitason, muuttujien keskiarvojen välillä on eroa tai muuttujien välillä on havaittavissa riippuvuutta. Yleisimmät käytetyistä riskitason rajoista ovat 0,05 (5 %), 0,01 (1 %) ja 0,001 (0,1 %). (Heikkilä 2014: 184–185.) Päädyin käyttämään tässä tutkimuksessa 0,05:n merkitsevyystasoa, koska se on usein käytetty raja ja Heikkilän (2014: 184) mukaan riittää yleensä rajaksi opinnäytetöissäkin.

## 4.2 Tutkimuksen mittareiden rakenne

Vehkalahden (2008) mukaan koko tutkimuksen onnistuminen riippuu aineiston keruuta varten laaditusta lomakkeesta (2008: 20). Hyvän kyselylomakkeen laadinnassa on tärkeää ottaa huomioon muun muassa vastausohjeiden ja kysymysten yksiselitteisyys ja selkeys, lomakkeen pituus ja kysymysten järjestys ja looginen eteneminen sekä esitestauksen suorittaminen. (Heikkilä 2014: 47.)

Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Pyrin kyselylomakkeen laadinnassa huolellisuuteen ja kiinnittämään huomiota termien yksiselitteisyyteen ja selkeyteen sekä kysymysten esittämisyjärjestykseen. Esimerkiksi osa taustatieto- ja monivalintakysymyksistä sijoitettiin lomakkeen loppuun, jotta vastaaja ei väsyisi vastaamiseen ennen avoimia kysymyksiä. Suoritin lomakkeen esitestauksen neljällä henkilöllä ennen sen julkaisua, jotta voisin paremmin varmistua siitä, että kysymysten rakenne ja sanojen yksiselitteisyys ja selkeys ovat ymmärrettäviä ja johdonmukaisia.

Kyselylomakkeen laadinnassa käytin soveltuvin osin apuna Aallon ja Tarnasen (2015) opettajaopiskelijoille suunnattua kyselyä kielitietoisuudesta. Tarkoituksena oli lisäksi välttää sitä, etteivät kysymykset ohjaisi vastaajaa jonkin tietyn teoriasuuntauksen mukaisesti, mutta noudattaisivat kuitenkin yleisesti hyväksyttyjä periaatteita ja näkemyksiä kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta.

Osa monivalintakysymyksistä oli taustatietokysymyksiä, jotka koskivat vastaajien sukupuolta, pääasiallista työskentelypaikkaa eli työkenttää, opettajan työkokemusvuosien määrää sekä vastaajan pääasiallisen työskentelypaikan sijaintia Vantaalla. Työskentelypaikan sijaintialuetta koskevaa kysymystä lukuun ottamatta taustatietokysymykset sijoitettiin lomakkeen alkuun.

Kyselylomakkeen kysymysten esittämisjärjestys eteni siten, että taustatietokysymysten jälkeen vastaajilta kysyttiin kymmenen eri väittämän avulla mielipidettä kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta viisiportaisella Likert-asteikollisella kysymyksellä (1=Täysin eri mieltä, 5=Täysin samaa mieltä). Lomake sisälsi yhteensä kaksi Likert-asteikollista muuttujaa, joiden avulla pyrin tekemään vertailua hanke- ja verrokkikoulujen välillä tarkastelemalla muuttujien välistä eroa.

Likert-asteikollista kysymystä seurasi avoin kysymys, jossa vastaajaa pyydettiin kertomaan oma näkemyksensä kielitietoisuudesta tai kielitietoisesta opetuksesta. Seuraavassa kysymyksessä tiedusteltiin viisiportaisen asteikon (1=Päivittäin, 5=En ole vielä opettanut) avulla kielitietoisesti toteutettavan opetuksen määrää.

Seuraavissa kahdessa avoimessa kysymyksessä vastaajaa pyydettiin kuvailemaan kielitietoisesti annettavan opetuksen käytänteitä ja kuvailemaan eri tapoja, millä tavalla opettajat voisivat yhteistyössä opettaa kielitietoisesti. Näitä kysymyksiä seuranneessa monivalintakysymyksessä vastaajalta tiedusteltiin, kenen kanssa hän on toteuttanut kielitietoista opetusta. Kysymyksessä oli mahdollista valita useampi vaihtoehto.

Seuraavissa kolmessa avoimessa kysymyksessä vastaajaa pyydettiin kuvailemaan yhteistyössä toisen opettajan kanssa toteutetun kielitietoisien opetuksen käytänteitä ja kertomaan mielipiteensä oppiainerajoista suhteessa kielitietoiseen opetukseen sekä kielitietoisien opetuksen mahdollisista haasteista.

Tämän jälkeen vastaajan tuli arvioida viiteen eri väittämään vastaamalla kielitietoisien toimintakulttuurin toimintaa viisiportaisella Likert-asteikolla (1=Täysin samaa mieltä, 5=Täysin eri mieltä) sekä kuvailla avoimeen kysymykseen vastaamalla koulun toimintakulttuurissa ilmeneviä kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytänteitä. Seuraava kysymys koski edellä mainittuihin aiheisiin liittyviä koulutustoiveita.

Kyselyn viimeisessä osiossa vastaajalta tiedusteltiin mielipidettä siitä, kuka hyötyisi kielitietoisesta opetuksesta. Kyseisessä monivalintakysymyksessä oli mahdollista valita useampi vaihtoehto. Lopuksi vastaajaa pyydettiin arvioimaan, kuinka suureksi hän arvioi S2 -oppilaiden prosentuaalisen osuuden vastaajan koulunsa kaikista oppilaista.

Kyselylomakkeen vastausvaihtoehtoissa ja teknisessä toteutuksessa huomioin erityisesti vastaamisen mahdollisimman sujuvan etenemisen. Vastaaja sai mahdollisuuden tiettyjen kysymysten kohdalla ”ohittaa” kyseisen kysymyksen, jos vastaaminen ei ollut mielekästä. Jos vastaaja ei ollut esimerkiksi toteuttanut kielitietoista opetusta ollenkaan, hänet ohjattiin tämän kysymyksen ohi seuraavaan kysymykseen.

Arvioin tutkimustani varten rakentamani mittarin luotettavuutta Cronbachin alfa-kertoimen avulla muodostamalla kyselylomakkeen Likert-asteikollisista muuttujista summamuuttujia. Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2011) mukaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittauksen reliabiliteetti kertoo tutkimuksessa käytetyn mittarin kyvystä antaa samantyyppisiä mittaustuloksia eri mittauskerroilla. Jotta erilaisia teoreettisia käsitteitä voidaan mitata, on ne ensin operationalisoitava mitattavaan muotoon ja usein joudutaan lisäksi muodostamaan summamuuttujia, jotka mittaavat tietyn ilmiön jotain ulottuvuutta. (Tähtinen ym. 2011: 52.)

Tarkoitukseni oli tutkia summamuuttujien avulla, onko hanke- ja verrokkikoulujen vastausten keskiarvojen välillä eroa (ks. tarkemmin luku 5). Ennen summamuuttujien muodostamista käänsin osan muuttujista samansuuntaisiksi ja yhdistin vastausluokkia tiedon tiivistämiseksi (esim. ’täysin samaa mieltä’ ja ’osittain samaa mieltä’ on yhdistetty luokaksi ’samaa mieltä’). Muodostetut summamuuttujat on esitetty taulukossa 2 (ks. myös liite 3).

**Taulukko 2.** Summamuuttujien kysymykset ja cronbachin  $\alpha$ -kertoimet.

Summamuuttuja	cronbachin $\alpha$	Kysymysten numerot
Kielitietoisuuden merkityksellisyys	0,714	4.2, 4.4, 4.9
Kieliasenne	0,566	4.1, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8
Kielitietoiset työtavat ja yhteistyö	0,715	13.3, 13.4, 13.5
Yhteinen vastuu kielestä	0,747	13.1, 13.2
Summamuuttujien ulkopuolelle jääneet kysymykset:		4.3, 4.10



Muodostin SPSS-tilastointiohjelmalla kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta koskevista väittämistä kaksi summamuuttujaa, jotka nimettiin käsitteillä 'kielitietoisuuden merkityksellisyys' ja 'kieliasenne'. Kielitietoista toimintakulttuuria mittaavista viidestä Likert-asteikollisesta väittämästä muodostettiin yhteensä kaksi summamuuttujaa, jotka nimettiin käsitteillä 'kielitietoiset työtavat ja yhteistyö' sekä 'yhteinen vastuu kielestä'. Kaksi muuttujista ei sopinut mihinkään muodostuneeseen summamuuttujaan, mutta tarkastelin niitä itsenäisinä muuttujina summamuuttujien rinnalla.

Tähtisen ym. (2011) mukaan mitä lähempänä kertoimen arvo on ykköstä, sitä paremmin sen voidaan osoittaa mittaavan juuri tutkittavana olevaa ilmiötä. Yleensä mittarin antamalle arvolle ei voida antaa absoluuttista kriteeriarvoa, eikä ole myöskään olemassa mitään yksiselitteistä sääntöä siitä, milloin reliabiliteetti on hyvä tai huono, vaan mittarin tai summamuuttujan loogisuus ja tarkoituksenmukaisuus jäävät tutkijan arvioitavaksi. Useimmiten standardoiduissa testeissä tavoitellaan korkeampaa arvoa kuin itse laadituissa mittareissa, joissa 0,60:n ylittävät arvot ovat suositeltavia. (Tähtinen ym. 2011: 53–56.)

Erityisesti kieliasenteita mittaavan summamuuttujan kohdalla kertoimen arvoksi saatiin 0,566, joka on alle suositellun 0,60. Heikkilä (2014) huomauttaa, että usein kysely- ja haastattelututkimukset sisältävät niin paljon satunnaisvirhettä aiheuttavia tekijöitä, että jo tästä syystä joudutaan tyytymään alhaisempiinkin reliabiliteettikertoimiin (Heikkilä 2014: 178). Saamani kertoimen arvo saattaa kertoa kyseisen summamuuttujan heikkoudesta luotettavuuden suhteen.

En kuitenkaan lähtenyt poistamaan kieliasenteita mittaavaa summamuuttujaa, koska sen poistaminen ei olisi muuttanut muiden mittarin osioiden saamaa kerrointa paremmaksi ja koska arvioin sen antaman informaation olevan olennainen osa tutkimusta. Reliabiliteettikerroin jäi lisäksi niin lähelle suositeltua alarajaa, että en pitänyt sen poistamista tästäkään syystä tarpeellisena. Muiden summamuuttujien reliabiliteettikertoimet ylittävät suositellun alarajan ja kertovat näin ollen mittarin luotettavuudesta mitata sitä mitä sen on tarkoituskin mitata.

#### 4.2.1 Taustatieto- ja monivalintakysymykset

Holopainen ja Pulkkinen (2002) ovat todenneet, että jakaumalla voidaan saada yleiskuva muuttujasta, mutta johtopäätösten ja tulkintojen tueksi tarvitaan myös jakaumasta laskettuja tunnuslukuja (Holopainen & Pulkkinen 2002: 78). Tästä syystä tarkastelin ensiksi muuttujien jakaumia muodostamalla näistä erilaisia jakaumataulukkoja ja -kuvioita. Havainnollistin

tuloksia graafisten kuvioden esittämisen avulla sekä laskemalla tulosten tilastollisia merkityksyyksiä.

Tutkin ristiintaulukoinnin ja tilastollisen testauksen avulla, onko kielitietoisien opetuksen määrällä yhteyttä vastaajan opettajatyökokemusvuosien, S2-oppilaiden määrän tai vastaajan työpaikan eli työkentän välillä. Heikkilä (2014) muistuttaa, että tilastollisen testauksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole ilmoittaa sitä, kuinka suuri jonkin eron tai riippuvuuden merkitys käytännössä on vaan niiden avulla voidaan päätellä ainoastaan otoksessa esiintyvän havainnon todennäköisyydestä esiintyä perusjoukossa. Myöskään sattuman vaikutusta ei voida jättää huomiotta etenkin silloin, jos ryhmäkoot ovat pienet. (Heikkilä 2014: 185.) Tilastollisesta erosta tai riippuvuudesta johtuvien syiden pohtiminen jää näin ollen tutkijan tehtäväksi ja myös tässä tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan mahdollisten erojen syitä.

Tutkimukseni tuloksia ei voi kuitenkaan yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Tällaisia päätelmiä on mahdoton osoittaa ensinnäkin aineiston pienuuden vuoksi. Toisaalta ei ole varmuutta siitä, valikoituiko tutkimukseni vastaajiksi esimerkiksi tietyissä työtehtävissä toimivia opettajia, joka saattaisi aiheuttaa esimerkiksi vastausten keskiarvoissa näkyvän eron.

Vastausten jakaumissa on myös jonkin verran vinoutta, joka vaikuttaa saatuihin tuloksiin ja saattaa johtua aineiston pienuudesta. Kyselyyn saattoivat lisäksi vastata suurimmaksi osaksi ne, joita aihe kiinnosti eniten, ja myös tämä voi olla syynä jakauman vinoutumiseen. Näistä syistä johtuen päädyin käyttämään tilastollisten yhteyksien tutkimisen apuna parametrittomia eli jakaumasta riippumattomia testejä. Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkiessani käytin testituloksen laskemisessa apuna khiin neliö -testiä, Spearmanin järjestyskorrelaatiota (Spearmanin rho) sekä Mann-Whitney U -testiä.

Khiin neliö -testiä voidaan käyttää luokitteluasteikollisille muuttujille. Lisäksi testin käyttö edellyttää, että korkeintaan 20 % teoreettisista solufrekvensseistä saa olla alle viisi ja jokaisen solufrekvenssin on oltava suurempi kuin yksi (Tähtinen ym. 2011: 138). Tutkin khiin neliö -testin avulla työkentän ja kielitietoisesti annettavan opetuksen määrän välistä yhteyttä. Ennen ristiintaulukointia ja kyseisen testin suorittamista luokittelin työkenttämuuttujan siten, että 'yhtenäiskoulu' ja 'sekä ala- että yläkoulu' -vastausluokat yhdistyivät. Uusi luokka sai nimen 'yhtenäiskoulu tai sekä ala- että yläkoulu'.

Yhdistin myös kielitietoisien yksinopetuksen luokkia, jotta testaamisen edellytykset toteutuisivat. Luokka 'useamman kerran kuukaudessa' yhdistyi luokkaan 'silloin tällöin' ja sai nimen jälkimmäisen mukaan. Vastausluokka 'en ole vielä opettanut' jäi pois sen saaman pienen frekvenssimäärän vuoksi (n=9). Luokkien yhdistäminen oli järkevää tehdä siksi, että

joissakin luokissa oli vähän vastauksia ja luokkia yhdistelemällä testin tekemisen edellytykset täyttyivät.

Tutkin tilastollisen testaamisen avulla myös opettajatyökokemusvuosien, S2-oppilaiden määrän sekä kielitietoisesti annettavan opetuksen välisiä yhteyksiä. Järjestyskorrelaatiokerroin soveltuikin parhaiten näiden muuttujien välisten yhteyksien tutkimiseen, varsinkin kun testi soveltuu vähintään järjestysasteikollisille muuttujille.

Halusin myös tutkia, onko Likert-asteikollisten muuttujien (kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta sekä koulun toimintakulttuuria koskevien mielipiteiden) jakaumissa eroa hanke- ja verrokkikoulujen välillä. Valitsin testimenetelmäksi Mann-Whitney U -testin. Tähtisen ym. (2011) mukaan Mann-Whitney U -testi soveltuukin hyvin kahden riippumattoman ryhmän välisten erojen vertailuun varsinkin silloin, kun muuttuja ei ole normaalisti jakautunut (Tähtinen ym. 2011: 97).

Vaikka Likert-asteikko periaatteessa on järjestysasteikollinen muuttuja, sitä voidaan käsitellä, kuten välimatka-asteikollista muuttujaa, jos oletetaan, että eri vastausvaihtoehtojen välimatkat ovat yhtä suuret (ks. esim. Holopainen & Pulkkinen 2002: 15; Tähtinen ym. 2011: 97). Päädyin tässä tutkimuksessa käsittelemään Likert-asteikollisia muuttujia välimatka-asteikollisina, koska jo mittarin osioiden vastausvaihtoehtoja rakentaessani pyrin laatimaan vastausvaihtoehdot sellaisiksi, että vastaaja mieltäisi ne välimatkaltaan yhtä suuriksi.

#### 4.2.2 Avoimet kysymykset

Analysoin tutkimukseni avoimia kysymyksiä sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa kolmen eri lähestymistavan pohjalta: aineisto- tai teorialähtöisesti tai näiden kahden yhdistelmänä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmilla tiedoilla, havainnoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei ole osuutta analyysin toteuttamisessa tai lopputuloksessa. Teorialähtöinen analyysi puolestaan pohjautuu valmiiksi luodun aikaisemmin rakennetun tiedon kehyyksen varaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 95–97.)

Aineisto- ja teorialähtöisen analyysin välimaastoon sijoittuvassa teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempaa tietoa käytetään analyysin tukena eikä niinkään analyysia ohjaavana tekijänä toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä. Analyysiyksiköt valitaan itse aineistosta samalla tavalla kuin aineistolähtöisessäkin analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 95–97.)

Tutkimustani ei voi pitää puhtaasti teorialähtöisenä siitä syystä, että opetussuunnitelmassa ei ole ilmaistu yksiselitteisesti, mihin tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen kielitietoi-

suus ja kulttuurinen monimuotoisuus perustuvat. Näin ollen tässä tutkimuksessa ei ole varsinaista yhtä määriteltyä opetussuunnitelmaan perustuvaa teoreettista viitekehystä, jota vasten opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta tarkasteltaisiin tai johon laadullisen analyysin päätelmät perustuisivat. Olen pyrkinyt huomioimaan aineistoa analysoidessani teoreettiset määritelmät tutkittavasta ilmiöstä, mutta ne eivät ole määritelleet yksinään aineistosta nousevien teemojen muodostumista.

Tutkimustani ei voi pitää myöskään aineistolähtöisenä, sillä tutkimuskysymystä varten laadittu kyselylomake on sisältänyt tiettyjä aikaisempiin tutkimuksiin perustuvia ennakkoletuksia, tulkintoja ja valintoja, jotka puolestaan ohjaavat myös tutkimusaineistosta saadun tiedon analysointia.

Tutkimusasetelma nojaa tiettyihin ennakkokäsityksiin siitä, mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan (esim. kirjallisuudessa eri tutkijoiden määritelmät kielitietoisuudesta). Näin ollen tutkimukseni noudattelee teoriaohjaavaa analyysiä, johon teoria antaa tukea, mutta ei pyri ohjaamaan sen tutkimuksellisia valintoja.

Sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan sisällönanalyysin ensimmäinen työvaihe on aineiston pelkistäminen, jolloin informaatiota voidaan tutkimustehtävän ohjaamana joko tiivistää tai jakaa osiin (Tuomi & Sarajärvi 2009: 109). Aloitin laadullisen aineiston analyysin lukemalla aineistoa läpi useamman kerran sekä kokonaisuutena että erikseen kysymys kerrallaan. Tarkastelin jokaista kysymystä ja siihen saatuja vastauksia syöttämällä vastaukset ATLAS.ti-analysointiohjelmaan, joka mahdollisti aineiston pelkistämisen helpommin käsiteltäväksi. Pelkistin alkuperäiset ilmaukset, koska vastausten suuren määrän vuoksi pelkistäminen auttoi hahmottamaan aineiston sisältämää informaatiota paremmin.

Viitaten muihin tutkijoihin Tuomi ja Sarajärvi (2009: 110) toteavat, että analyysin ensimmäisessä vaiheessa on määriteltävä analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause, virke, lauseen osa tai useita lauseita sisältävä ajatuskokonaisuus. Aineistoon perehtyessäni tulin siihen tulokseen, että analyysiyksikön määrittelyssä oli järkevää olla tiettyä väljyyttä, sillä vastaukset olivat hyvin erilaisia, monen mittaisia ja muodoltaan erilaisia.

Aineistosta oli näin ollen löydettävissä informaatiota yksittäisestä lausekkeesta kokonaisuuteen monen lauseen sisältäviin ajatuskokonaisuuksiin saakka. Hyväksyin analyysiyksiköksi lausekkeet, virkkeet ja ajatuskokonaisuudet. Yksittäiset sanat jätin huomiotta niiden sisältämän vähäisen informaation vuoksi.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan seuraava vaihe analysoinnissa on ryhmitellä eli klusteroida aineisto, jolloin aineistosta poimittuja alkuperäisilmaisuja käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet

ryhmitellään ja yhdistetään yhdeksi luokaksi ja nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tällöin saadaan muodostettua tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä alustava kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 110.) Taulukossa 3 on nähtävissä esimerkki aineistoni luokittelurungon rakentumisesta, joka pohjautuu Tuomen ja Sarajärven (2009: 118) malliin aineiston ryhmittelystä teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä.

**Taulukko 3.** Esimerkki aineiston luokittelurungosta teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti.

Vastaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääkategoria
"Tärkeintä on olla tietoinen kielestä ja siitä, miten voimakkaasti se vaikuttaa tapaamme nähdä ja hahmottaa maailmaa. Open tehtävä on yrittää herättää myös oppilaassa tämä tietoisuus."	Ollaan tietoisia kielen vaikutuksesta siihen, miten todellisuutta konstruoidaan	Opetetaan huomioimaan kielen vaikutus ympäröivään todellisuuteen	Kielen ja vallan suhteen huomioiminen	<b>TIEDONALOJEN KIELET</b>
"Kielitietoisuus on mielestäni kielen vaikutusten huomioimista"	Kielen vaikutusten huomioimista			
"Kielitietoisuus on sitä, että opettaja ymmärtää ja auttaa oppilasta ymmärtämään kielen keskeistä roolia kaikessa oppimisessa, kaikissa oppiaineissa ja kaikilla elämän osa-alueilla."	Ymmärretään kielen keskeinen rooli kaikissa oppiaineissa ja elämän osa-alueilla	Huomion kiinnittämisen tiedonalojen kielen ominaispiirteisiin ja sisältöjen opettamisen kielen eri merkitysten kautta	Kielitietoisuus on ymmärrystä tiedonalan kielen rakenteesta ja merkityksistä	
"ymmärrystä, että asiat voidaan kuvata eri tavoin; asioista käytetään eri nimityksiä vaikka tarkoitetaan samaa asiaa ja nimitykset ovat silti oikeita"	Ymmärrystä että asiat voidaan kuvata eri tavoin ja asioilla voi olla eri merkityksiä			
"Käsitystä ja sen mukaista toimintaa, jossa jokainen opettaja on kielen opettaja opettaessaan oman oppiaineensa keskeistä sanastoa."	Jokainen opettaja on oman oppiaineensa kielen opettaja	Opettaja kiinnittää huomiota tiedonalan kielen piirteisiin ja tiedostaa olevansa oman oppiaineen kielen opettaja		
"Jokainen opettaja kiinnittää huomiota käyttämäänsä kieleen ja huomioi joka oppiaineen erityispiirteet myös kielen kannalta."	Opettaja kiinnittää huomiota käyttämäänsä kieleen ja kielen erityispiirteisiin			

Ryhmittelin alkuperäisilmaisut etsimällä niistä samankaltaisuuksia. Kiinnitin myös huomiota erilaisiin poikkeaviin ilmaisuihin. Luokittelin aineistosta nousseet ryhmitellyt vastaukset käsitteellisiin luokkiin ja nimesin nämä luokat alaluokiksi. Vastauksista muodostui useita alaluokkia, ja tarkastelin luokittelua useaan kertaan ja yhdistin eri alaluokkia yhteen yläluokiksi niiden sisältämän informaation mukaisesti.

Teoriaohjaavassa analyysissä analyysin yläluokat tuodaan valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettynä” (Tuomi & Sarajärvi 2009: 117). Aineistoa analysoidessani toimin alusta saakka aineiston ehdoilla tutkimuskysymysten mukaisesti ja analyysin edetessä kiinnitin huomiota siihen, miten eri luokitukset johtavat kohti tiettyjä tiedostamiani käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Yhdistin syntyneet yläluokat edelleen ns. pääluokiksi Tuomen ja Sarajärven (2009: 110) esimerkin mukaisesti, mutta nimesin ne pääluokkien sijasta *pääkategorioiksi*. Näiden kategorioiden tarkoituksena on antaa vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymysten mukaisesti muodostuneet pääkategoriat on esitelty luvussa 5.

Laadullisessa tutkimuksessa rajaaminen on tarkoituksenmukaista, sillä kaikkea aineistosta nousevaa informaatiota ei ole järkevää sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin. Rajaamista määrittelevät tutkijan intressit ja tarkastelunäkökulmat sekä myös hänen itsensä tärkeäksi kokemat seikat. (Kiviniemi 2010: 73.) Tein myös tässä tutkimuksessani jonkin verran rajausta ja karsin aineistosta pois sellaisia yksittäisiä vastauksia, joilla ei ollut tutkimuskysymyksen kannalta merkitystä tai joissa ei vastattu itse tutkimuskysymykseen.

Rajasin aineistoa myös vastausten luokitusta tehdessäni. Tarkastellessani analyysiyksiköitä havaitsin, että yksittäinen lause tai virke saattoi sopia useampaan kuin yhteen luokkaan. Jaottelin vastaukset kuitenkin siten, että ne kuuluivat kukin vain yhteen luokkaan. Tarkoituksena oli näin löytää kustakin vastauksesta tutkimuskysymysten kannalta oleellisin ja tärkein informaatio.

#### 4.3 Luotettavuus

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä näyttämällä lukijalle, mistä aineisto on koottu, ja kuvaamalla ne aineiston osat, joille päähavainnot on rakennettu (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010: 27). Avointen kysymysten analyysin yhteydessä havainnollistin tekemiäni johtopäätöksiä esittämällä vastausten suoria lainauksia analyysini lomassa. Tarkoitukseni oli näin lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä.

Varsinkin avointen kysymysten kohdalla yhdeksi haasteeksi muodostui kyselyn pituus. Vastaajalla oli mahdollisuus kommentoida kyselylomaketta tai tarkentaa jotain vastaustaan kyselyn lopussa. Pari vastaajaa antoikin palautetta siitä, että lomakkeen huolellinen täyttäminen ja vastaaminen veivät enemmän aikaa kuin mitä he olivat arvelleet.

Tämä saattoi ehkä vaikuttaa osaltaan saatujen vastausten määrään tai siihen, että vastaaja ei ehtinyt tai jaksanut paneutua riittävän huolellisesti avoimiin kysymyksiin vastaamiseen ja annettujen vastausten sisältämä informaatio saattoi jäädä tästä syystä pintapuoliseksi tai vähäiseksi. On myös otettava huomioon, että osassa avoimia vastauksia vastattiin 'en tiedä' tai 'en osaa sanoa', joka voi tarkoittaa paitsi tietämättömyyttä myös sitä, että vastaajalla ei ollut riittävästi aikaa pohtia kysymystä.

Monivalintakysymysten analysoinnissa pitäydyin vain välttämättöimpien tilastollisten testausten suorittamisessa ja muuttujien jakaumien tarkastelussa. Monivalintakysymyksistä ei kuitenkaan ollut alun perinkään tarkoitus tehdä syväluotaavaa tilastollista testausta. Pääpaino tutkimuksessa oli avointen kysymysten analysoinnissa laadullisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Toisaalta eri tutkimusmenetelmien hyödyntäminen lisää tutkimuksesta saatavan tiedon luotettavuutta sekä auttaa tarkastelemaan tutkimuksen tuloksia moniulotteisemmin.

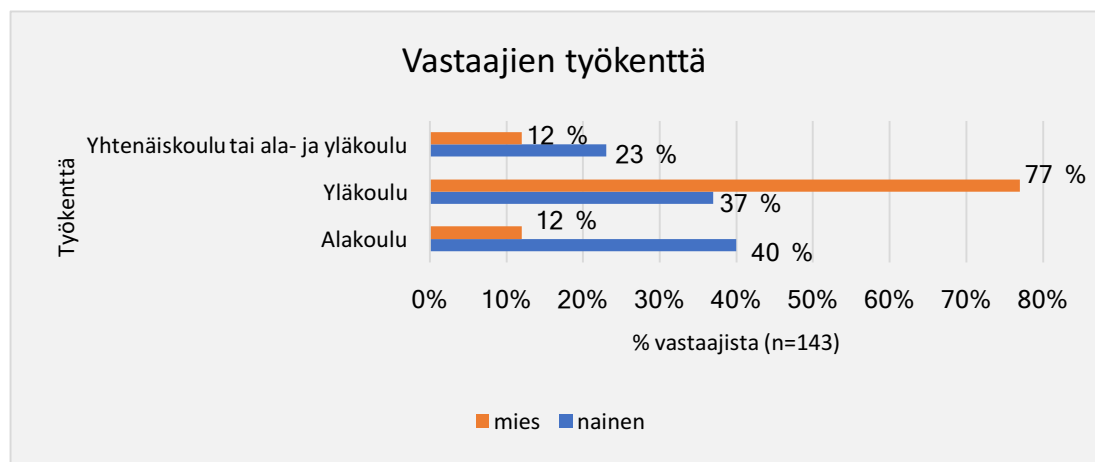
## **5 Tutkimustulokset**

Tässä luvussa analysoin lomakekyselyn vastausten perusteella vastaajien taustatietoja sekä avointen ja monivalintakysymysten tuloksia. Pyrin havainnollistamaan analyysin yhteydessä tekemiäni havaintoja esittämällä vastaajien antamista alkuperäisilmauksista suoria lainauksia. Vastaajien tuottamia ilmaisuja ei ole kielipöydästä muokattu tai korjattu millään tavalla. Esittelen tulosten raportoinnin yhteydessä aineiston kuvaamiseksi taulukkoja ja kuvia, jotka auttavat havainnollistamaan saatuja tuloksia.

### **5.1 Taustatiedot**

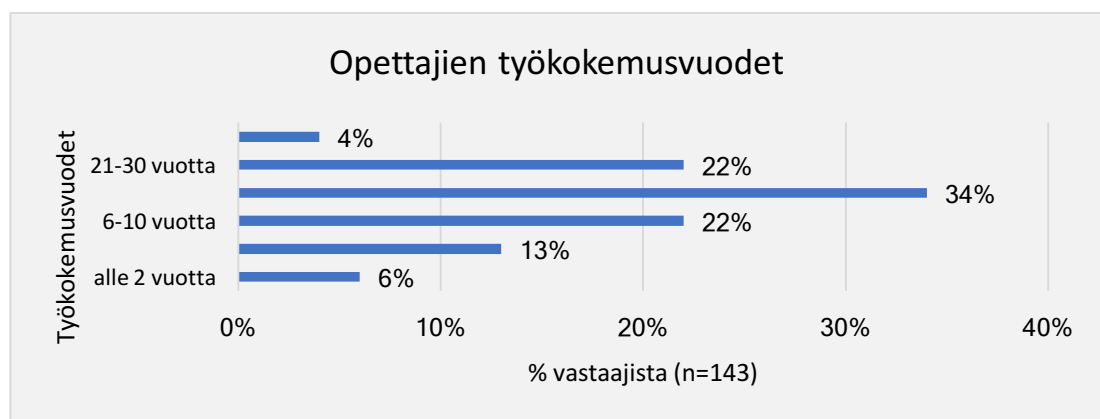
Vastauksia tutkimukseen kertyi kaiken kaikkiaan 143 kpl. Vastaajista naisia oli 126 (88 %) ja miehiä 17 (12 %) eli naisten osuus vastaajista oli huomattavasti suurempi kuin miesten. Vantaa on jaettu kolmeen eri perusopetuksen alueeseen: Itäiseen, Läntiseen ja Koilliseen. Kaikista vastaajista lähes puolet, 46 %, ilmoitti työskentelevänsä Itäisellä alueella, kolmannes Läntisellä alueella ja loput 27 % Koillisella alueella. Naisvastaajien osuus nousi Itäisellä alueella suurimmaksi (41 %). Miesvastaajien osuus jäi jokaisella alueella noin 4–5 %:n tasolle.

Suurin osa vastaajista, 42 %, ilmoitti työskentelevänsä yläkoulussa (kuvio 7). Seuraavaksi eniten vastaajien joukossa oli alakoulussa työskenteleviä (36 %). Yhtenäiskoulussa tai sekä ala- että yläkoulussa työskenteleviä vastaajista oli viidennes. Naisten tavallisin työkenttä oli alakoulu (40 %), kun taas miehistä suurempi osa oli yläkoulun opettajia (77 %). Miesten työnkuvan painottuminen yläkouluun saattaa johtua siitä, että miehiä työskentelee yleensä enemmän yläkouluissa aineenopettajina kuin alakouluissa luokanopettajina. Sekä miehistä että naisista noin viidennes työskenteli yhtenäiskoulussa tai yhdistetysti ala- ja yläkoulussa.



**Kuvio 7.** Vastaajien pääasiallinen työkenttä sukupuolen mukaan (n=143).

Suurin osa vastaajista oli työskennellyt opettajana 10–20-vuotta. Muissa luokissa vastaukset jakautuivat tasaisemmin, sillä 6–10-vuotta tai 21–30-vuotta ammatissa toimineita oli näissä molemmissa luokissa neljännes vastaajista. Sen sijaan alle 2 vuotta tai yli 30 vuotta opettajan ammatissa toimineita oli vain kymmenesosa vastaajista (kuvio 8).



**Kuvio 8.** Vastaajien opettajatyökokemusvuosien määrä (n=143).



## 5.2 Monivalintakysymysten tulokset

Vastaajaa pyydettiin arvioimaan kielitietoisesti toteutetun opetuksen määrää (kuvio 9). Suurin osa vastaajista, 52 %, kertoi opettavansa kielitietoisesti päivittäin. Useamman kerran viikossa tai silloin tällöin ilmoitti opettavansa kolmannes vastaajista. Ainoastaan 6 % ilmoitti, ettei ole vielä opettanut kielitietoisesti kertaakaan (kuvio 9).



**Kuvio 9.** Opettajan toteuttaman kielitietoisesta opetuksen määrä (n=143).

Tarkasteltaessa vastaajan työkentän sekä kielitietoisesti toteutetun opetuksen määrää havaitaan, että kaksi kolmasosaa alakoulussa työskentelevistä vastaajista ja lähes puolet yläkoulun vastaajista ilmoitti opettavansa kielitietoisesti päivittäin (taulukko 4).

**Taulukko 4.** Työkentän yhteys vastaajan ilmoittaman kielitietoisesta opetuksen määrään (%).

		Pääasiallinen työkenttä > Uudelleen luokiteltu työkenttä			
		Alakoulu	Yläkoulu	Yhtenäiskoulu tai ala- ja yläkoulu	Yhteensä
Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia?) > Uudelleen luokiteltu kielitietoinen yksinopetus	Päivittäin	66	43	60	55
	Useamman kerran viikossa	16	24	20	20
	Silloin	18	33	20	25
	Yhteensä %	100	100	100	100
	N	50	54	30	134

Tulokset osoittavat, että suurin osa ala- ja yläkoulun opettajista arvioi antavansa kielitietoista opetusta päivittäin tai sitten satunnaisemmin muutaman kerran kuukaudessa tai harvemmin. Yhtenäiskouluissa ja sekä ala- että yläkoulussa työskentelevien opettajien vastaukset jakaantuivat myös samansuuntaisesti eri vaihtoehtojen välillä.

Saatu tulos voi kertoa siitä, että opettajat kokevat päivittäisen opetuksensa sisältävän kielitietoiseen opetukseen kuuluvia työtapoja, vaikka eivät olisi muuttaneet opetuksessaan mitään aiempaan verrattuna. Toisaalta kyse voi olla siitä, että suurin osa kyselyyn vastanneista on kiinnostunut kielitietoisuudesta ja on sisällyttänyt opetukseensa kielitietoisia työtapoja.

Ala- ja yläkoulun sekä opettajan toteuttaman kielitietoisesta opetuksen määrän välistä riippuvuutta on testattu khiin neliö -testillä ( $\chi^2$ ) (taulukko 2 liitteessä 4). P-arvoksi (merkittävyytaso) muodostui 0,172, jonka perusteella voidaan todeta, että merkitsevää tilastollista yhteyttä ei ollut havaittavissa ala- tai yläkoulujen välillä kielitietoisesti annettavan opetuksen määrässä ( $\chi^2 = 6,390$ ;  $df=4$ ;  $p=0,172$  ( $p > 0,05$ )). Näin ollen ei voida väittää, että esimerkiksi alakoulussa tehtäisiin enemmän kielitietoista opetusta kuin ylä- tai yhtenäiskoulussa.

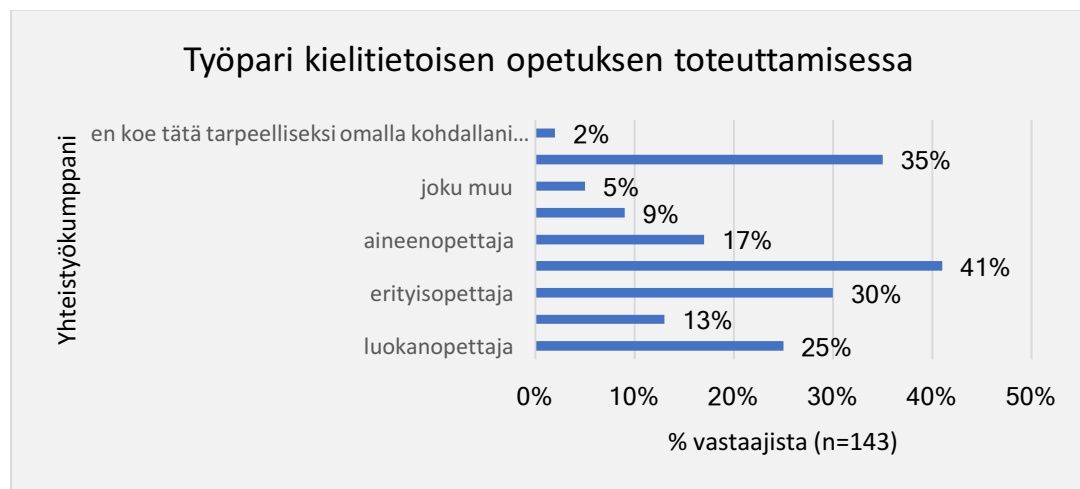
Opettajan työkokemusvuosien ja kielitietoisesti annettavan opetuksen määrän välistä riippuvuutta tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla (taulukko 5). Jakauman tarkastelu osoittaa, että yli 80 % 6–10-vuotta opettajana toimineista arvioi opettavansa kielitietoisesti ainakin useamman kerran viikossa tai enemmän. Lisäksi näyttää siltä, että pisimpään opettajan ammatissa toimineiden joukossa on eniten niitä, jotka eivät ole opettaneet kielitietoisesti vielä ollenkaan (20 %) ja vähiten opettajan ammatissa toimineiden joukossa ei ollut ketään sellaista, joka ei olisi opettanut kielitietoisesti (0 %).

**Taulukko 5.** Vastausten jakauma kysymykseen ”Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia)” opettajatyökokemusvuosien mukaan (%).

Olen toiminut opettajana		alle 2 v	2–5 v	6–10 v	11–20 v	21–30 v	yli 30 v	Yhteensä
Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia?)	Päivittäin	50	37	61	61	42	20	52
	Useamman kerran viikossa	25	16	23	16	19	20	19
	Useamman kerran kuukaudessa	13	0	3	10	7	20	7
	Silloin tällöin	13	32	13	8	23	20	16
	En ole vielä opettanut	0	16	0	4	10	20	6
	Yhteensä %	100	100	100	100	100	100	100
	N	8	19	31	49	31	5	143

Kielitietoisesti annettavan opetuksen määrän ja opettajatyökokemusvuosien välistä yhteyttä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen ( $r_s$ ) avulla (taulukko 3 liitteessä 4). Korrelaatiokertoimen arvo osoittaa, että työkokemuksen määrällä ei näytä olevan yhteyttä siihen, kuinka paljon opettaja toteuttaa kielitietoista opetusta ( $r_s = 0,056$ ;  $p = 0,506$  ( $p > 0,05$ )).

Vastaajaa pyydettiin nimeämään, kenen kanssa vastaaja on toteuttanut kielitietoista opetusta yhteistyössä (kuvio 10). Neljännes ilmoitti tekevänsä kielitietoista yhteistyötä luokanopettajan kanssa ja 13 % erityisluokanopettajan kanssa. Kolmannes nimesi yhteistyökumppanikseen erityisopettajan. S2-opettajan kanssa työskenteli 41 % ja aineenopettajan kanssa 17 % vastaajista.



**Kuvio 10.** Vastaajan nimeämä työpari kielitietoista opetusta yhteistyössä toteutettaessa (n=143).

Oman äidinkielen opettajan kanssa teki kielitietoista yhteistyötä noin kymmenesosa vastaajista. Seitsemän vastaajaa nimesi yhteistyökumppaniksi jonkun muun kuin opettajan. Tällaisiksi nimettiin muun muassa vanhemmat tai koulunkäyntiavustaja.

Sen sijaan 35 % ilmoitti, ettei ole vielä toteuttanut kielitietoista opetusta kenenkään kanssa, ja kolme vastaajaa ilmoitti, että ei pidä tätä omalla kohdallaan tarpeellisenä. Syyksi mainittiin se, että omassa opetuksessa pystytään huomioimaan kielitietoinen näkökulma riittävästi, ei ole aikaa tehdä yhteistyötä toisen opettajan kanssa tai ei ole varmuutta siitä, lasketaanko esimerkiksi päivittäinen yhteistyö S2-opettajan kanssa kielitietoiseksi opetuksesi. Yksi vastaajista koki, että hän pystyy antamaan yksittäiselle oppilaalle kahdenkeskistä tukea niin paljon, että oppilas ymmärtää asiat.

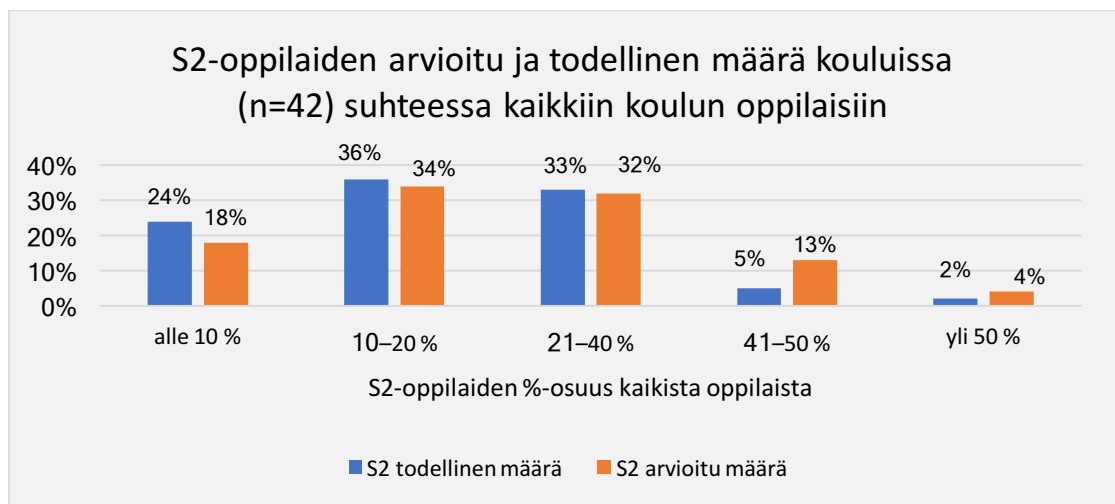
S2-opettajan rooli kielitietoisessa opetuksessa näkyi myös opetuksen kohderyhmää koskevassa tarkastelussa (kuvio 11). Suurin osa vastaajista, 80 %, oli sitä mieltä, että kaikki oppilaat hyötyisivät kielitietoisesta opetuksesta. Toiseksi eniten kielitietoisesta opetuksesta voisivat vastaajien mukaan hyötyä oppilaat, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi (13 %) tai jotka saavat koulussa erityistä tukea oppimiseensa (13 %).



**Kuvio 11.** Vastaajan arvio siitä, kuka tai ketkä hyötyvät kielitietoisesta opetuksesta parhaiten (n=143).

Seuraavaksi hyötyjäryhmäksi nimettiin tehostetun tuen oppilaat (11 %). Ainoastaan kymmenen vastaajan mielestä vain sellaiset oppilaat, joiden äidinkieli on suomi, voisivat hyötyä kielitietoisesta opetuksesta. Lisäksi kaksi vastaajaa valitsi vaihtoehdon 'joku muu' ja nimesi hyötyjäksi lähes kaikki oppilaat. Ainoastaan kuusi vastaajaa ilmoitti, ettei tiedä kuka voisi hyötyä kielitietoisesta opetuksesta.

Tutkimuksessa kysyttiin, kuinka paljon vastaaja arvioi koulussaan olevan S2-oppilaita. Yli puolet vastaajista, 62 %, arveli S2-oppilaiden määrän sijoittuvan 10–40 %:n välille (kuvio 12).



**Kuvio 12.** Vastaajien (n=143) arvioima S2-oppilaiden määrä sekä todellinen (7.10.2017) S2-oppilaiden määrä kouluissa (n=42) suhteessa koulun oppilasmäärään.

Viidennes arveli koulussaan olevien S2-oppilaiden määrän jäävän kymmenekseen koulun oppilaista. Opettajien arviot olivat hyvin samansuuntaisia kuin mikä S2-oppilaiden määrä todellisuudessa keskimäärin on vantaalaisissa peruskouluissa, sillä suurimmassa osassa kouluista (n=42) S2-oppilaiden määrä liikkuu 10–40 %:n välillä<sup>8</sup>.

Tutkimuksessa arvioitiin myös sitä, vaikuttaako vastaajan ilmoittaman S2-oppilaiden määrä kielitietoisien opetuksen toteutuksen määrään. Vastausten jakauman tarkastelu osoittaa, että päivittäin kielitietoisesti opettavat opettajat arvioivat S2-oppilaiden määrän hyvin laajasti koko vastausvaihtoehtojen skaalan leveydeltä (taulukko 6). Ne opettajat, jotka eivät olleet vielä opettaneet kielitietoisesti, arvioivat S2-oppilaiden määrän koulussaan jäävän vähäiseksi.

**Taulukko 6.** Vastausten jakauma verrattaessa kielitietoisesti annettavan opetuksen määrää vastaajan (n=143) arvioiman S2-oppilaiden määrään (%).

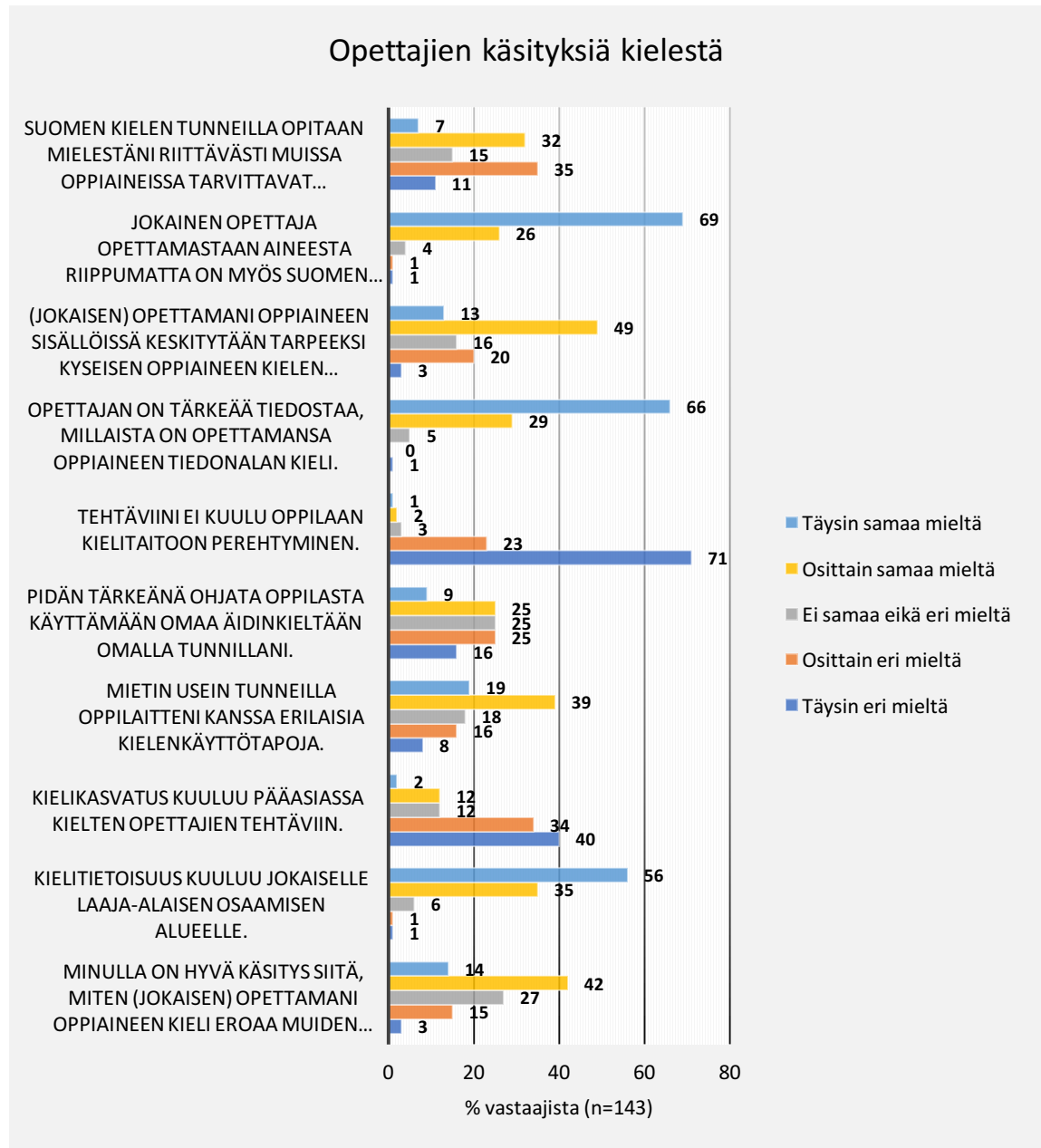
Kuinka paljon arvioit koulussasi olevan sellaisia oppilaita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi?							
		alle 10 %	10–20 %	21–40 %	41–50 %	yli 50 %	Yhteensä
Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia?)	Päivittäin	42	48	53	63	80	52
	Useamman kerran viikossa	23	13	24	21	0	19
	Useamman kerran koulukaudessa	4	13	4	5	0	7
	Silloin tällöin	15	19	18	5	20	16
	En ole vielä opettanut	15	8	0	5	0	6
	Yhteensä %	100	100	100	100	100	100
	N	26	48	45	19	5	143

S2-oppilaiden määrän yhteyttä kielitietoisesti annettavan opetuksen määrään testattiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen ( $r_s$ ) avulla (taulukko 4 liitteessä 4). Tuloksen mukaan muuttujien välillä oli havaittavissa tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r_s = -0,184$ ;  $p = 0,028$  ( $p < 0,05$ )). S2-oppilaiden määrä näyttää vaikuttavan siihen, miten paljon opettaja toteuttaa kielitietoista opetusta.

Tuloksen tekee mielenkiintoiseksi korrelaatiokertoimen negatiivisuus, joka osoittaa, että toisen muuttujan kasvaessa toinen vähenee. Näin ollen tuloksen mukaan näyttää siltä, että S2-oppilaiden määrän kasvaessa kielitietoisien opetuksen määrä vähenee ja vastaavasti S2-oppilaiden määrän laskiessa, kielitietoisien opetuksen määrä kasvaa.

<sup>8</sup> S2-oppilaiden todellisessa määrässä eivät ole mukana valmistavien luokkien oppilasmäärät.

Kyselyssä esitettiin kielitietoisuuteen ja kielitietoiseen opetukseen liittyviä väittämiä (kuvio 13). Lähes puolet vastaajista koki, että suomen kielen tunneilla ei opita riittävästi kaikissa oppiaineissa tarvittavia tekstilajitaitoja. Kuitenkin melkein kaikki vastaajat (95 %) olivat sitä mieltä, että kielitietoinen opetus kuuluu jokaiselle opettajalle aineesta riippumatta.



**Kuvio 13.** Opettajien (n=143) käsityksiä kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta.

Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että heidän opettamisissaan oppiaineissa on sisällöllisesti huomioitu myös kyseisen oppiaineen tiedonalan kielen vaatimukset. Noin neljäsosa

koki kuitenkin oppiaineen kielen opetuksen sisällölliset tavoitteet riittämättömäksi. Noin viidesosa ei pystynyt ottamaan asiaan selvää kantaa.

Lähes kaikki vastaajat (95 %) kokivat tärkeäksi sen, että opettaja on tietoinen opettamansa oppiaineen tiedonalan kielestä ja sen piirteistä sekä perehtyy oppilaan kielitaitoon. Vastausten jakauma tukee opettajien myönteistä suhtautumista kielenkäyttötapojen opettamiseen ja kielikasvatukseen ylipäätään, sillä enemmistö vastaajista, 74 %, ilmaisi kielikasvatuksen kuuluvan kaikkien opettajien tehtäviin vähintäänkin jossain määrin.

Suurin osa vastaajista (91 %) oli myös sitä mieltä, että kielitietoisuus kuuluu jokaiselle opetussuunnitelman sisältämälle laaja-alaisen osaamisen alueelle. Yli puolet, 56 %, vastasi tuntevansa eri oppiaineiden kielen väliset erot, vaikka 45 % vastaajista olikin asiasta eri mieltä tai ei pystynyt sanomaan mielipidettä asiasta.

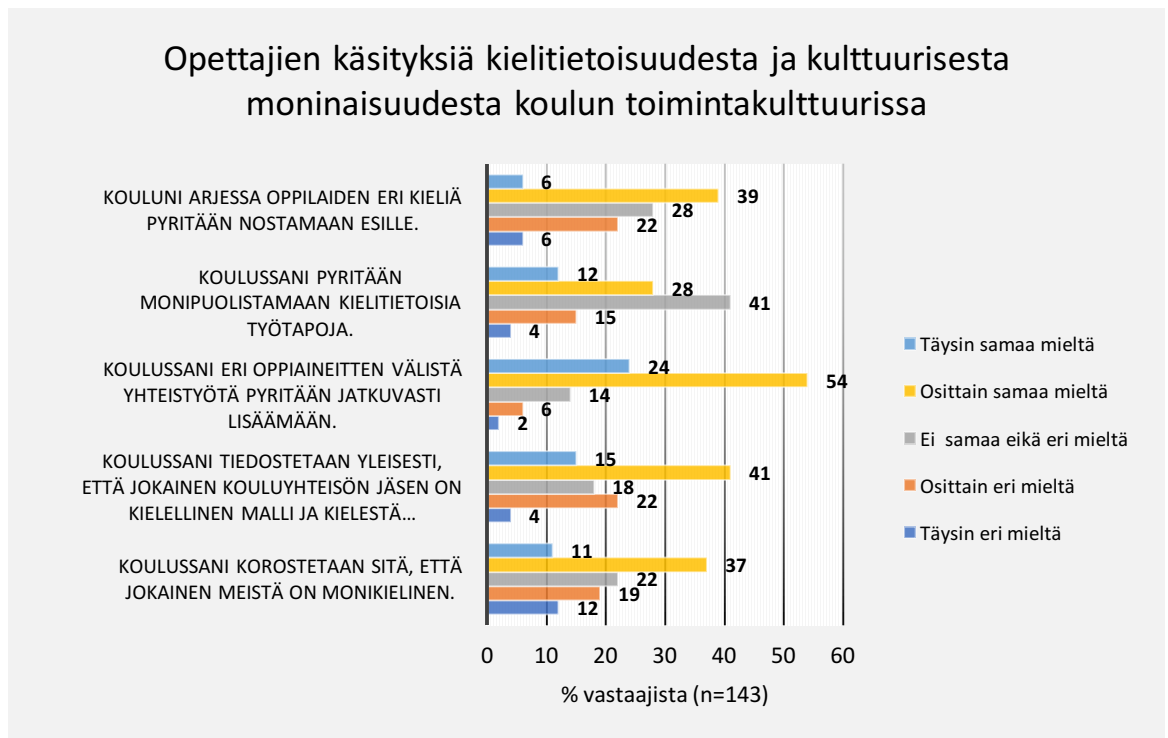
Hanke- ja verrokkikoulujen mielipiteiden välisten erojen löytämisessä hyödynnettiin vastausten keskiarvojen ja -hajontojen tarkastelua (ks. tarkemmin taulukko 5 liitteessä 4). Verrokkikoulujen ryhmässä kaikkein eniten oltiin samaa mieltä siitä, että opettajan tehtäviin kuuluu oppilaan kielitaitoon perehtyminen (väittäjä 4.5). Hankekoulujen ryhmässä eniten samanmielisiä vastaajat olivat opettajan tiedonalan kielistä tiedostumisen tärkeydestä (väittäjä 4.4).

Eniten mielipiteitä jakoi sekä hanke- että verrokkikoulujen ryhmässä se, miten paljon tunneilla käytetään aikaa oppilaan oman äidinkielen käytön ohjaamiseen (väittäjä 4.6). Vaikka mielipiteissä oli eroa, ne näyttäisivät kuitenkin olevan pieniä ryhmien välillä.

Kyselylomake sisälsi myös väittämiä, joissa kysyttiin opettajien mielipidettä koulun toimintakulttuurissa ilmenevistä kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytännöistä (kuvio 14). Lähes puolet vastaajista, 48 %, koki että heidän kouluissaan korostetaan jokaisen yksilön monikielisyyttä, vaikka kolmannes oli tästä eri mieltä. Yli puolet vastaajista piti kielestä huolehtimista jokaiselle kuuluvana vastuuna ja koki tämän näkyvän koulun toimintakulttuurissa. Neljännes vastaajista koki, että yhteinen vastuu kielestä ja sen tiedostaminen ei toteudu heidän työyhteisössään.

Kaiken kaikkiaan 78 % vastaajista koki eri oppiaineiden välisen yhteistyön kehittämisen toteutuvan koulussaan ja 40 % oli sitä mieltä, että heidän kouluissaan pyrkimyksenä on kielitietoisten työtapojen monipuolistaminen, vaikkakin yhtä suuri osa ei ollut varma tapahtuuko tällaista tai ei tiennyt kantaansa asiaan.

Lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että koulun arjessa pyritään nostamaan esille oppilaiden eri äidinkieliä eri tavoin, vaikkakin lähes kolmannes oli tästä eri mieltä. Lisäksi



**Kuvio 14.** Opettajien (n=143) käsityksiä koulun toimintakulttuurissa ilmenevistä kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytänteistä ja toimintatavoista.

kolmannes vastaajista ei ilmaissut selkeästi kantaansa tai ei tiennyt monikielisyyden näkymisestä koulussa.

Koulun toimintakulttuurissa ilmenevää kielitietoisuutta ja kulttuurista moninaisuutta koskevissa vastauksissa sekä hanke- että verrokkikoulujen ryhmässä monikielisyyden korostaminen (väittämä 13.1) kouluyhteisössä jakoi eniten mielipiteitä (ks. tarkemmin taulukko 6 liitteessä 4). Näyttää siis siltä, että hankekoulujen ryhmässä vastaajat olivat enemmän samaa mieltä väittämistä kuin verrokkikoulujen ryhmässä, vaikkakin erot keskiarvojen perusteella ovat melko pieniä.

Väittämiä sisältävistä kahdesta Likert-asteikollisesta kysymyksestä muodostettiin summamuuttujia (ks. tarkemmin liite 3). Vertailin summamuuttujien sekä summamuuttujien ulkopuolelle jääneiden kahden väittämän vastausten keskiarvojen tilastollisia eroja toisiinsa Mann-Whitney U -testin avulla. Mann-Whitney U-testisuureen ( $U=2665,000$ ) arvon perusteella voidaan päätellä, että ryhmien keskiarvojen välillä on jonkin verran eroa summamuuttujassa 'kielitietoiset työtavat ja yhteistyö' ( $z = 2,244$ ;  $p = 0,025 < 0,05$ ). Muiden muuttujien kohdalla tällaista eroa ei ollut havaittavissa. (taulukko 7 liitteessä 4.)

Aineiston pienuuden perusteella ei voida varmuudella sanoa, mistä tämä ero johtuu. Kyse voi olla kuitenkin esimerkiksi siitä, että hankekouluissa on enemmän nostettu yleisesti



esille kielitietoisten käytänteiden ja opettajien välisen yhteistyön tärkeyttä hankkeeseen osallistumisen kautta. Hanketyöskentelyyn kuului erilaisten kielitietoisten sekä eri kulttuureja ja kieliä esiin nostavien käytänteiden kehittäminen.

### 5.3 Avointen kysymysten tulokset

Kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta käsittelevään avoimeen kysymykseen vastanneista runsas kymmenesosa ei tiennyt mitä kielitietoisuus tarkoittaa tai jätti kokonaan vastaamatta. Kolmanneksessa vastauksista oli havaittavissa, että kielitietoisuutta tai kielitietoista opetusta tarkasteltiin useimmiten sellaisen oppilaan näkökulmasta, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Kymmenessä vastauksessa kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus liitettiin oppilaan kielitaitotasoon. Näiden vastausten perusteella ei voinut päätellä, tarkoittiko vastaaja maahanmuuttajataustaisia vai yleensä heikon kielitaidon omaavia oppilaita (esim. suomea opettelevia tai oppilaita, joilla on kielellisiä vaikeuksia).

Kyselylomakkeessa vastaajaa pyydettiin määrittelemään mitä kielitietoisuudella tai kielitietoisella opetuksella tarkoitetaan. Vastausten analysoinnissa on tehty suurpiirteistä eroa sen mukaan, onko vastaaja puhunut kielitietoisuudesta vai kielitietoisesta opetuksesta, vaikka näiden kahden käsitteen määritelmät menevätkin osittain päällekkäin. Vastausten analysoinnissa on myös huomioitu se, että samassa vastauksessa saattaa olla tietoa, joka sopii useampaan kuin yhteen merkityskategoriaan. Tarkoituksena on kuitenkin ollut jokaisen merkitysyksikön sijoittaminen vain yhteen kategoriaan, vaikka sopivimman pääkategorian löytäminen olikin välillä haastavaa.

Kuten luvussa 4 on selostettu, saaduista vastauksista on muodostettu ryhmittelyn avulla alaluokkia, jotka on yhdistetty edelleen yläluokiksi. Syntyneet yläluokat on nimetty pääkategorioiksi. Pääkategoriat muodostuivat kyselylomakkeeseen saaduista alkuperäisilmauksista siten, että samaan kategoriaan on ryhmitelty mahdollisimman samankaltaisten teemojen mukaisia ilmauksia. Pääkategoriat ovat rakentuneet tutkimuskysymysten ohjaamina. Seuraavissa alaluvuissa (5.3.1–5.3.9) selostan näiden pääkategorioiden pohjalta opettajien näkemyksiä kulloisestakin aiheesta ja vastaan samalla tutkimuskysymyksiin. Alaluvut on nimetty tutkimuskysymysten (ks. tarkemmin luku 4) mukaisesti.

Tavoitteena on ollut analysoida ja eritellä kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta koskevat vastaukset sen mukaan, onko vastaaja käsitellyt nimenomaan kielitietoisuutta yleisestä ja laajasta näkökulmasta vai tarkastellut kielitietoisuutta konkreettisemmin kielitietoisien opetuksen näkökulmasta. Seuraavassa alaluvussa (5.3.1) esitellään aluksi kielitietoisuutta ja

tämän jälkeen (luku 5.3.2) kielitietoista opetusta käsittelevistä avoimista vastauksista muodostuneita pääkategorioita. Tämän jälkeen esittelen loput tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä (ks. tarkemmin luku 4).

### 5.3.1 Käsitys kielitietoisuudesta

Kielitietoisuutta koskevista avoimista vastauksista muodostui neljä pääkategoriaa (kuvio 15), jotka nimesin *tiedostumisen*, *tiedonalan kielten*, *kieli työkaluna* sekä *oppimisvaikeuksien huomioon* kategorioiksi.

Kielitietoisuus	Tiedostuminen
	Tiedonalan kielet
	Kieli työkaluna
	Oppimisvaikeuksien huomiointi

**Kuvio 15.** Kielitietoisuuden määritelmä -pääkategoriat.

**Tiedostuminen**-kategorian vastauksissa kielitietoisuuden nähtiin tarkoittavan ensinnäkin sitä, että sekä opettaja että oppilas tiedostavat kielen keskeisen roolin kaikessa oppimisessa ja kielen todellisuutta luovan luonteen. Tietoinen eri kielenkäytön tapojen opettaminen eri oppiaineissa nousi tärkeäksi. Toisaalta kielitietoisuuden nähtiin tarkoittavan myös ymmärrystä kielen rakenteista ja kielen kehittymisestä sekä siitä, että kielen monimuotoisuus ja asioiden sisältämät merkitykset huomioidaan.

Kielitietoisuuden yhdeksi osa-alueeksi nähtiin kuuluvan myös kielen vaikutusten huomiointi, jolloin yhdessä oppilaiden kanssa kiinnitetään huomiota sanojen merkityksiin, vertaillaan eri kieliä toisiinsa ja *Harjoitellaan myös kielen vaihtelun ja vivahteiden ymmärtämistä (1:325)*. Kielen opettaminen koettiin jokaisen opettajan vastuutehtäväksi ja tärkeänä pidettiin sitä, että *--hyväksytään se, että jokainen opettaja opettaa jossain määrin oman tiedonalansa kieltä (1:230)*.

**Tiedonalan kielet** -kategoriassa kielitietoisuuden katsottiin tarkoittavan muun muassa sitä, että ymmärretään kaiken oppimisen liittyvän kieleen ja että opetuksessa otettaisiin näin ollen huomioon kullekin oppiaineelle tyypillinen kieli kiinnittämällä huomiota tiedonalan kielen sanastoon, ilmaisuihin ja käsitteisiin. Ilmaisuihin oli paikoin vaikeaa erottaa sitä, tarkasteliko vastaaja ymmärrystä kielestä opettajan vai oppijan näkökulmasta:

3) Kielitietoisessa opetuksessa **huomioidaan** kunkin **oppiaineen kieli**. kiinnitetään huomiota erityisesti sanoihin. Katsotaan keskeisimpiä käsitteitä ja nostetaan niitä esille. Pyritään **ymmärtämään käsitteitä**. Toisaalta myös kiinnitetään huomiota sanoihin laajemmissa konteksteissa. esim. matematiikassa **sanallistetaan asioita** myös ja **tutkitaan esim. sanallisia tehtäviä ja niiden rakenteita**. Matematiikassa ei kuitenkaan hylätä numeroidenkaan kieltä. (1:239.)

**Kieli työkaluna** -kategoriassa kieli nähtiin eräänlaisena työkaluna, jonka avulla kielitietoisuus saavutetaan ja kielitietoista opetusta toteutetaan. Kielitietoisuus saavutetaan, kun ymmärretään kielen olevan ajattelun ja oppimisen väline tai työväline kokonaisuuksien hallinnan oppimisessa ja opetuksessa.

**Oppimisvaikeuksien huomiointi** -kategoriassa kielitietoisuudessa oli kyse siitä, että *Opetuksessa ja materiaaleissa otetaan huomioon erilaiset kielelliset vaikeudet, eriyttäminen ja muu tuen tarve liittyen kieleen ja kielen käyttöön (1:201)* ja tiedostetaan niiden vaikutus tiedonalan oppimisessa. Kielitietoisuuden ajateltiin näin ollen tarkoittavan välinettä tai metodia, jonka avulla tuetaan yksittäisiä oppilaita heidän oppimiseen liittyvissä vaikeuksissa.

### 5.3.2 Käsitteet kielitietoisesta opetuksesta

Kielitietoisesta opetuksesta muodostui viisi eri kategoriata (kuviot 16): *tilanteinen kielenkäyttö, kielitaitotaso, oppimisstrategiat, kielitietoiset työtavat sekä kieli-identiteetti*.

Kielitietoinen opetus	Tilanteinen kielenkäyttö
	Kielitaitotaso
	Oppimisstrategiat
	Kielitietoiset työtavat
	Kieli-identiteetti

**Kuvio 16.** Kielitietoisesta opetuksen määritelmä -pääkategoriat.

**Tilanteinen kielenkäyttö** -kategorian vastauksissa kielitietoinen opetus nähtiin toimintana, jossa oppilas oppii oppiaineelle tyypillisen tilanteisen kielenkäytön:

5) Oppia **käyttämään kieltä eri tilanteisiin ja yhteyksiin** sopivalla tavalla, oppia **ilmaisemaan** itseään omalla äidinkielellään, oppia **kielellä vaikuttamisesta**, oppia **havainnoimaan ja tulkitsemaan erilaista kielenkäyttöä, tulemaan tietoiseksi** omasta tavastaan käyttää kieltä. (1:51.)

Kielitietoisen opetuksen painopistealueiksi nostettiin erityisesti käsitteiden hallinnan oppiminen sekä sanavaraston kasvattaminen. Joissakin vastauksissa kielitietoisen opetuksen katsottiin tarkoittavan erilaisten tekstilajien opettamista ja oppimista:

6) Kielitietoinen opetus on mielestäni sitä, että **erilaiset tekstilajit, kielenkäytön kontekstit ja kielen käyttötavat** otetaan opetuksessa huomioon. **Historiassa** on oma, **kertova** tyylinä, **biologiassa kuvaileva** ja **matematiikassa** aivan oma **kielensä** jne. (1:291.)

**Kielitaitotaso**-kategoriassa kielitietoiseen opetukseen liitettiin oppilaiden kielitaitotason huomioimisen tärkeys. Kielitietoisessa opetuksessa otetaan tällöin huomioon oppilaan kielitaidon haasteet ja järjestetään opetusta niin, että oppiminen mahdollistuu kielitaidon tasoltaan erilaisille oppilaille. Kielitietoisessa opetuksessa opettaja ymmärtää, että kaikki eivät puhu suomea äidinkielenään ja opetusta eriytetään niin, että *--huonommallakin suomen kielen taidolla voi osallistua opetukseen (1:29).*

**Oppimisstrategiat**-kategoriassa tuotiin esille erilaisten oppimisstrategioiden opetus ja oppiminen. Kielitietoisessa opetuksessa tämä tarkoittaisi esimerkiksi lukutekniikoiden opettamista, erilaisiin tekstilajeihin perehtymistä tai ydinsisältöjen hahmottamista opittavasta aineksesta: *--opetellaan aineen lukutekniikkaa, erilaisia tekstityylejä oppiaineessa, miten löydetään olennainen asia kyseisen aineen tekstikirjoista, huomioidaan sanasto ja käsitteet erikseen, käytetään opiskelun tukena kuvia, videoita ja muita havainnollistavia materiaaleja kirjoitetun ja puhutun kielen rinnalla (1:3).*

**Kielitietoiset työtavat** -kategoriaan sijoittuneissa vastauksissa kielitietoinen opetus ymmärrettiin ensinnäkin toiminnaksi, jossa opettaja tarkastelee yhdessä oppilaiden kanssa kieltä ja jakaa kokemuksia kielistä oppilaiden kanssa:

9) Toisaalta kielitietoinen opetus on myös **kieltä tutkivaa**, sen **eri puolia esiin tuovaa** ja lasten kanssa **kielen vivahteisiin** pureutuvaa opetusta. Se tukee lapsen kielen kehitystä, uusien sanojen oppimista (sanavaraston kehittymistä) sekä **harjaannuttaa lapsia** käyttämään **kieltä ja kieliä monipuolisesti**. (1:200.)

Toisaalta se saatettiin ymmärtää oikeakielisyyden tai oikeinkirjoitussääntöjen oppimisen vaatimuksena eri tiedonalojen kielissä. Kolmanneksi kielitietoinen opetus ymmärrettiin toiminnaksi, jossa käytetään monikanavaisia menetelmiä ja selkokieltä apuna, selitetään tai tehdään asioita ymmärrettäväksi eri tavoin tiedonalojen kielissä:

10) Huomiodaan, että joillekin oppilaille on tarpeen **selittää asioita** ja koekysymyksiä **usealla eri tavalla**. Ymmärretään, että oppilaiden kieli on erilaista kuin oppikirjojen kieli, mutta **opettajan tulee pysyä aineelle ominaisessa kielessä** mahdollisimman tarkoin. (1:196.)

**Kieli-identiteetti** -kategoriassa kielitietoisien opetuksen nähtiin tarkoittavan yksilön kieli-identiteetin vahvistamista hyödyntämällä oppilaan omaa äidinkieltä ja kulttuuria opetuksessa ja oppimisessa: *Kielitietoisessa opetuksessa kannustetaan vieraskielisiä oppilaita ottamaan käsitteistä selvää myös omalla äidinkielellään, kirjoittamaan ylös ja tekemään kahdella kielellä opiskelustaan arkista ja jatkuvaa toimintaa* (1:212).

### 5.3.3 Kielitietoisien opetuksen toteuttamistavat

Opettajia pyydettiin kuvailemaan, millä tavalla he ovat opettaneet tai opettavat kielitietoisesti oppitunneillaan. Vastauksista muodostui kuusi erilaista kategoriata (kuvio 17): *oppijan aktiivinen toimijuus, kielen merkityksellisyys, voimavara, kielitietoisuus itsestäänselvyytenä, tilanteinen kielenkäyttö sekä opetuspuhe*.

Kielitietoisien opetuksen toteuttamistavat	Oppijan aktivointi
	Kielen merkityksellisyys
	Voimavara
	Kielitietoisuus itsestäänselvyytenä
	Tilanteinen kielenkäyttö
	Opetuspuhe

**Kuvio 17.** Kielitietoisien opetuksen toteuttamistavat -pääkategoriat.

**Oppijan aktivointi** -kategoriassa oppilaan kielitietoisuuden kasvattaminen ja kehittäminen nostettiin tärkeäksi kielitietoisien toiminnan lähtökohdaksi. Osassa vastauksissa keskiöön nousi oppilaan aktiivinen toimijuus. Näissä vastauksissa kuvailtiin sitä, miten oppilas aktiivisesti kertoo omin sanoin asioista, miten hän selvittää itsenäisesti oppiaineen termistöä ja soveltaa opittua tiedonalan termistöä tehtävissään. Osassa puolestaan korostui oppimaan oppimisen mahdollistaminen: *--käyn useimmiten tunnin alussa läpi tärkeimmät asiat, käsitteet tai kielenrakenteet, jotka on tarkoitus opiskella*. (1:223).

**Kielen merkityksellisyys** -kategoriassa tuotiin esille niitä erilaisia tapoja, joilla kieli-tietoisuutta pyritään toteuttamaan. Kielitietoisen opetuksen pääpainoksi nostettiin käsittei-den, sanojen ja termien oppiminen. Tekstilajeja käsiteltiin opetuksessa eri tavoin muun muassa lukemalla, kirjoittamalla, avaamalla tiedonalan kielen tekstejä sekä käymällä läpi eri-laisia lukemisen strategioita. Sanasto ja termit nousivat tekstilajeja tärkeämmiksi sisällölli-siksi tavoitteiksi:

13) Mietin etukäteen, **mitkä käsitteet voivat olla vaikeita** ja yritän huomioida, ettei nekään käsitteet ole välttämättä etukäteen selviä oppilaille, joiden esimerkiksi kirjan-tekijä pitää selkeänä, että kaikki tietää. Esim. yhteiskuntaopissa on selvää, ettei oppilas etukäteen yleensä tiedä, mikä on perunkirjoitus, mutta **pitää huomioida, ettei kaikki tunne** myöskään **käsitettä** leski. (1:70.)

**Voimavara**-kategorian vastauksissa oppimisessa pyrittiin hyödyntämään oppilaan kielivarantoa. Opetuksessa tämä näkyi esimerkiksi pyrkimyksenä hyödyntää oppilaiden osaamia kieliä oppitunneilla, eri kielten yhtäläisyyksien ja erojen huomiointina opetuksessa sekä kielen kehityksen reflektointina yhdessä oppilaiden kanssa.

**Kielitietoisuus itsestäänselvyytenä** -kategoriassa oppiaineen opetus nähtiin jo itses-sään olevan melko kielitietoista opetusta. Varsinkin eri kieliaineiden opettajat kokivat kieli-tietoisen opetuksen liittyvän itsestään selvänä osana kieliaineiden opetukseen: *Vieraiden kielten opetus on lähtökohtaisesti kielitietoista opetusta* (1:35).

**Tilanteinen kielenkäyttö** -kategoriassa oppilaiden harjaannuttaminen ja rohkaisemi-nen kielen käyttöön ja erilaisten kielenkäyttötilanteiden oppiminen nähtiin tärkeäksi: *Pyrin myös kiinnittämään oppilaiden huomiota heidän monikielisyYTEensä (laajasti ymmärrettyinä) ja siihen, miten kielenkäyttö mukautuu tilanteen mukaan: et puhu kavereille samalla tavalla kuin kesätyöpaikan pomolle* (1:210). Lisäksi esille nousi erilaisten oppimisympäristöjen merkitys: *Kielten opetus ei tapahdu ainoastaan tunneillani vaan koko koulun arjessa sekä ympäristössä* (1:218).

**Opetuspuhe**-kategoriassa tuotetuissa vastauksissa vastaajat kiinnittivät huomiota opettajan tuottamaan opetuspuheeseen. Tällaisia olivat muun muassa oman puhetyylin ja viestin selkeys, asioiden ilmaisu eri tavoin sekä metaforien välttäminen: *Mietin millaisia termejä käytän ja avaan tarvittaessa käsitteitä. Yritän parhaani mukaan käyttää selkeitä ra-kenteita puheessani ja esim. muistiinpanoja tehdessäni.* (1:88.) Kielitietoinen opetus nähtiin toimintana, jossa --opettaja käyttää itse kieltä huolellisesti vahvistaen oikeiden käsitteiden

käyttöä (1:192). Lisäksi todettiin, että --*kaikki oppilaat taitotasostaan riippumatta hyötyvät siitä, että opettaja selostaa tarpeeksi selkeästi* (1:304).

#### 5.3.4 Kielitietoinen yhteistyö

Kielitietoisien opetuksen yhteistyömuodoista ja -tavoista kysyttäessä viidennes vastaajista ei ollut tehnyt minkäänlaista yhteistyötä toisen opettajan kanssa kielitietoisessa opetuksessa. Niiden vastaajien, jotka olivat toteuttaneet kielitietoista opetusta yhteistyössä, vastaukset kategorisoitiin teeman mukaan: *yhteistyömuodot*, *yhteistyötä määrittävät tekijät* sekä *opetussisällöt* (kuvio 18).

Kielitietoisien opetuksen toteuttaminen yhteistyössä	Yhteistyömuodot
	Yhteistyötä määrittävät tekijät
	Opetussisällöt

**Kuvio 18.** Kielitietoisien opetuksen toteuttaminen yhteistyössä -pääkategoriat.

**Yhteistyömuotoja** käsittelevissä vastauksissa yleisin yhteistyömuoto oli samanaikais-opetus eri variaatioilla ja sisällöllisillä tavoitteilla: *Olen käynyt uutta asiaa läpi oppilaille, S2-opettaja on samalla kirjoittanut sanoja taululle, olemme pysähtyneet sellaisten sanojen/käsitteiden kohdalle, jotka ovat olleet oppilaalle vieraita* (1:47).

Toteuttaessaan erillistä opetusta opetus tapahtui joko kokonaan erillisissä tiloissa tai siten, että opettajat ryhmittelivät oppilaat samassa luokkatilassa ja toteuttivat ns. rinnakkais-opetusta. Sekä rinnakkaisopetuksessa että eri tiloissa tapahtuvassa erillisessä opetuksessa opetukseen liitettiin kuitenkin yhteinen suunnittelu ja opetuksen kohteeksi pääasiassa käsitteiden ja sanaston opettaminen kielitietoisesti.

Riippumatta yhteistyön muodosta opettajat jakoivat oppilaita ryhmiin joko kielitaidon tason tai osaamisen perusteella silloin, kun he katsoivat sen olevan tarkoituksenmukaista: *Matematiikan palkeissa jaamme oppilaat sekaryhmiin ja käymme läpi opiskeltavaa materiaalia. Toisessa ryhmässä painottuu käytännönläheisyys ja toisessa teoreettisuus* (1:27).

Suurimmassa osassa vastauksista S2-opettajan kanssa toteutetussa kielitietoisessa yhteistyössä kohderyhmäksi miellettiin heikosti suomea puhuvat oppilaat. Samanaikaisopetuksen toteutusta suunniteltiin yhdessä: --*Esim. S2 -opettajan kanssa teemme yhteissuunnittelua*

*ja pidämme silloin tällöin yhteistunteja (1:92).* Yhteistyön kohteena olivat tällöin useimpien erilaiset käsitteet ja tekstit. Yhteistyö saattoi olla muodoltaan satunnaista ja rajoittua esimerkiksi erilaisten projektien toteuttamiseen S2-opettajan kanssa.

Opetus saattoi olla myös erillistä opetusta, jossa kielitietoisuuden toteuttaminen ulkoistettiin S2-opettajalle. Kohteena olivat tällöin erilaiset tekstit ja sanastot, joita S2-opettaja opetti omilla tunteillaan. S2-opettajan rooli rajoittui joissain tapauksissa myös konsultoivaksi tai S2-opettaja toimi toisen opettajan apuna:

23) Suomi toisena kielenä -opettaja on antanut oppiaineissani **tukiopetusta** esim ennen kokeita. Hän on myös **valvonut kokeita**, ollen tarvittaessa apuna kielen suhteen. **Tiettyjä tehtäviä** on suunnitteilla, jotka **teetätän, mutta joiden kirjoittamista seuraa myös** luokan **äidinkielen opettaja/suomi toisena kielenä opettaja.** (1:3.)

Toisaalta yhteistyössä nostettiin esille myös kielitietoisuuden periaatteista sopiminen, vaikka itse opetus toteutettiin erikseen. Opetuksessa pyrittiin tällöin ottamaan huomioon oppilaiden kielten tuomat haasteet monipuolistamalla opetusta sekä huomioimalla oppilaiden eri kielitaustat: --*Esimerkiksi samaa tekstiä on käyty oman luokan lisäksi s2- opettajalla läpi (1:85).*

**Yhteistyötä määrittävät tekijät** -kategorian vastauksissa yhteistyötä tarkasteltiin ensinnäkin kielellisiin haasteisiin vastaamisen näkökulmasta, joka kytkeytyi pyrkimykseen kohdistaa yhteistyötä kielitaidoltaan heikkoihin oppilaisiin, vahvistaa oppilaan omaa toimijuutta aktiivisena oppijana sekä hyödyntää heidän äidinkieliään opetuksessa.

Toisaalta yhteistyötä tarkasteltiin myös ajallisen ulottuvuuden näkökulmasta, jolloin toiminta kytkeytyi ennakointiin ja työvaiheiden yhteissuunnitteluun. Ennakointi piti sisällään esimerkiksi materiaalien selkokielentämistä, osaamisen yhdistämistä eri oppiaineryhmissä ja yhteistä keskustelua ja suunnittelua opetuksen sisällöistä: *Olemme yhdessä mietti-neet s2-oppilaiden tapoja oppia (1:36).*

**Opetussisällöt**-kategorian vastauksissa nimettiin erilaisia konkreettisia esimerkkejä opetuksen kohteista ja sisällöistä. Tällaisia olivat muun muassa mallintaminen, lauserakenteiden purkaminen, oppiaineen kirjalliset työt, oppimispäiväkirjaprojekti tai posterit. Oppiaineen opiskelussa tutustuttiin erilaisiin tekstilajeihin, harjoiteltiin lukemaan tiedonalan kieltä oppikirjoista, käytiin läpi erilaisia tekstilajeja ja tapoja lukea, jotta oppilas oppisi erilaisia oppimisen strategioita. Työparin kanssa oli käsitelty käsitteitä, erilaisia aihepiirejä ja



teemoja sekä toteutettu yhteistyöprojekteja. Kahden vastaajan mukaan kaikki koulussa tehtävä yhteistyö ilmensi kielitietoisien opetuksen periaatteita aina suunnittelusta toteutukseen saakka:

26) **Kaikki yhteistyö** mitä koulussa tehdään **sisältää myös kielitietoisuuden sisältöjä**. Kun **suunnitellaan** mitä tahansa uuden asian omaksumista, käydään läpi suunnitteluvaiheessa jo sanastoa, mitä käytetään, rajataan tärkeimpiä käsitteitä ja **pohditaan monipuolisia keinoja** esitellä oppilaille opittavan ilmiön piirteitä ja sisältöjä. Esim. kuvataiteessa puhutaan aiheeseen liittyen välineistöstä, ilmiöstä, tyyli-suuntauksesta, taiteen (tekemisen) tarkoituksesta, tavoitteista, oma työprosessin etenemisestä jne. (1:94.)

### 5.3.5 Kielitietoisien opetuksen eri mahdollisuudet

Opettajia pyydettiin visioimaan ja ideoimaan, millä tavalla kielitietoista opetusta voisi toteuttaa yhteistyössä. Opettajalla ei tarvinnut olla aiempaa kokemusta kielitietoisesta opetuksesta vaan tarkoituksena oli tähän kysymykseen vastaamalla ideoida vapaasti, miten kielitietoista opetusta voisi toteuttaa yhteistyössä.

Vastauksista muodostui neljä eri kategoriaa: *yhteistyön toteutustavat*, *yhteistyön mahdollistavat tekijät*, *yhteiset suuntalinjat ja ryhmittelyt* sekä *yhteistyöroolit* (kuvio 19). Neljässä vastauksessa yhteistyötä ei määritelty kovin tarkasti tai arveltiin, että kielitietoista opetusta tehdään jo jossain muodossa tai että eri oppiaineiden välinen yhteistyö ei tuo lisäarvoa kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen.

Visioita kielitietoisien opetuksen toteuttamisesta	Yhteistyön toteutustavat
	Yhteistyön mahdollistavat tekijät
	Yhteiset suuntalinjat ja ryhmittelyt
	Yhteistyöroolit

**Kuvio 19.** Kielitietoisien opetuksen mahdollisuudet -pääkategoriat.

**Yhteistyön toteutustavat** -kategorian vastauksissa yhteistyötä tarkasteltiin konsultoinnin, suunnittelun, dialogin, jakamisen sekä erilaisten opetusjärjestelyjen organisoinnin näkökulmista. Opettajien keskinäistä konsultointia voitaisiin käyttää silloin, kun tarvitaan vahvistusta oman oppiaineen kielen opettamiseen. Esimerkiksi käsitteiden ja sanaston opettamisesta käytävää keskustelua pidettiin tärkeänä.

Suunnittelulla tarkoitettiin erilaisten aihekokonaisuuksien ja teemojen suunnittelua yhdessä. Suunnittelun kohteiksi vastauksissa nimettiin muun muassa käsitteet, tekstilajit sekä opetuksessa käytettävät materiaalit. Eriyttämisen arveltiin olevan helpompaa, jos useamman opettajan voimin voitaisiin laatia monipuolisempia kokonaisuuksia.

Vastaajat toivoivat enemmän dialogia eri oppiaineiden välille. Esimerkkinä mainittiin reaaliaineiden ja kielten opettajien dialogi vaikeista termeistä, kielitietoisuuden käsitteen selventämisestä sekä eri kielitaustan omaavan oppilaan tukemisesta eri oppiaineissa. Jakamisella puolestaan tarkoitettiin opetusmenetelmien, opetusmateriaalien, tietojen, vinkkien, mahdollisuuksien sekä toimintatapojen jakamista:

27) Opettajat voisivat **keskustella** siitä, mitkä asiat mahdollisesti tai todennäköisesti **tuottavat vaikeuksia** oppilaille ja **pohtia vaihtoehtoisia sanoja ja esitystapoja**. Eri-tyisopettaja voi toimia aineenopettajan työparina ja käsitellä samaa aihetta joko **selko-kielisen materiaalin avulla** tai samaa materiaalia avaten ja havainnollistaen. (1:121.)

Vastauksissa kuvailtiin myös yhteistyön toteuttamista erilaisten opetusjärjestelyjen näkökulmasta. Yhteistyömuotoina mainittiin rinnakkaisopetus ja erillinen opetus. Samanaikaisopetus eri muodoissaan korostui vastauksissa selvästi eniten. Samanaikaisopettajuus nähtiin mahdollisuutena suunnitella laajempia kokonaisuuksia eri aiheista, kun sanaston avaamiseen voitaisiin kunnolla paneutua. Tällöin korostettiin suomen kielen opettajan roolia yhteistyökumppanina esimerkiksi reaaliaineiden aineenopetuksessa.

Samanaikaisopetuksen nähtiin mahdollistavan muun muassa vaikeiden käsitteiden avaamisen maahanmuuttajaoppilaille. Osa vastaajista toi esille myös laajemmin kaikkien oppilaiden tukemisen samanaikaisopetuksen avulla. Kielitietoisuuden nähtiin kuitenkin yleisesti koskevan lähinnä niitä, joilla oli syystä tai toisesta vaikeuksia ymmärtää kieltä:

28) **S2 - opettaja on ollut mukana joillain oppitunneillani**, hän huomaa helpommin sellaisia sanoja ja käsitteitä, joita en välttämättä osaa ajatella olevan oppilaille vieraita. Lisäksi **s2 - opettaja opettaa oppilaille** erilaisten tekstien lukutekniikkaa, se tukee muidenkin oppiaineiden opiskelua. (1:99.)

Rinnakkaisopetuksen koettiin mahdollistavan tiedon jakamisen, oppilaiden ryhmitteilyn, erilaisten aihekokonaisuuksien ja teemojen opettamisen sekä käsitteiden ja sanaston opettamisen monipuolisemmin:

29) **Opettajat voivat yhdessä suunnitella aihekokonaisuudet** (puolitettu työmäärä, tiplasti ideoita). Oppilaat voidaan jakaa ryhmiin, ja opettajat voivat opettaa **teeman** eri osa-alueita samaan aikaan **eri ryhmille**. Oppilaat menevät/kiertävät pisteeltä/opettajalta toiselle. Opettajat voivat myös tehdä yhteisen aloituksen/ näytelmän, jonka esittävät oppilaille. (1:101.)

Erillistä opetusta käsittelevissä vastauksissa tuotiin esille, että opettajat tekevät jo nyt paljon yhteistyötä ja suunnittelevat erilaisia yhteisiä opetuskokonaisuuksia, jotka sitten toteutetaan yksin omassa luokassa. Esimerkiksi äidinkielen ja oman äidinkielen tunneilla voitaisiin käydä läpi samoja teemoja kuin muiden aineiden oppitunneilla:

30) Historian opettajan on tehnyt sanalistan esseessä käytettävistä sanoista. **Suomen kielen opettaja selittää ennen esseen kirjoittamisen aloittamista S2-oppilaille** ja tarvittaessa muillekin sanat. Oppilaat voivat myös selittää toisilleen. (1:143.)

Yhteistyön yhtenä tärkeimpänä mahdollistajana pidettiin myös yhteisen ajan löytämistä opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Yhteistyön mahdollistavan ajan löytäminen ja järjestäminen pitäisi vastaajien mukaan huomioida esimerkiksi lukujärjestysten laadinnan yhteydessä.

**Yhteistyön mahdollistavat tekijät** -kategoriassa yhteistyötä pohdittiin oppimiskokonaisuudet-, oppiainesisällöt- sekä monikielisyys ja -kulttuurisuus -teemojen kautta. Yhteistyön koettiin mahdollistavan laajempien opintokokonaisuuksien suunnittelun ja kokoamisen (esim. materiaalit, teemat, projektit ja ilmiöt) sekä käsitteiden avaamisen, tekstilajien opettamisen ja oppimisen sekä asioiden opettamisen teemoittain:

31) Tällä hetkellä yläkoulun opettajat opettavat melko paljon eriaikaisesti esimerkiksi samaan aikakauteen liittyviä asioita, näistä opettajat tulevat pikkuhiljaa **ilmiöpajojen** avulla tietoisiksi ja voivat alkaa **jaksottaa omaa opetustaan yhdessä** ehkä ensin työparin kanssa ja sitten vaikkapa laajemmin (1:148).

32) Asiaa lienee helpointa lähestyä tekstilajien kautta. Esimerkiksi **äidinkielen ope ja maantiedon ope voivat vetää yhdessä** esim. kulttuurimaantiedon **osa-alueita** ja harjoituttaa **erilaisia tekstilajeja** tilastodiagrammeista uutisiin ja kokonaisiin tutkielmiin (1:133).

Osa vastaajista nimesi yhteistyön kohteeksi monikielisyyden ja -kulttuurisuuden huomioimisen. Vastaajat nostivat esille seuraavia teemoja: kielen ja kielenkäytön moninainen huomiointi, kielten nostaminen esiin kielitietoisuuden avulla, oppilaan äidinkielen huomi-

ointi ja huomion kiinnittäminen oikeisiin ilmauksiin, eri kieliä koskevien kokemusten jakaminen opettajien ja oppilaiden välillä sekä erilaisten monikielisten materiaalien työstäminen yhdessä.

**Yhteiset suuntalinjat ja ryhmittelyt** -kategoriassa yhteistyötä tarkasteltiin yhteisten suuntalinjojen luomisen näkökulmasta. Yhteisiä suuntalinjoja korostavissa vastauksissa tuotiin esille muun muassa yhteisten sopimusten ja ohjeiden laadinnan välttämättömyys kaikissa oppiaineissa:

33) Kouluyhteisössä voisi olla **yhteisesti tehty sopimus** siitä, että **keskeisten käsitteiden ymmärtämiseen panostetaan** sen viemästä ajasta huolimatta. Samoin monikielisyyttä pitäisi tuoda näkyväksi arjessa myös yhteisötasolla - oppilaat itse jo käyttävät sujuvasti kaikkia osaamiaan kieliä sujuvasti, mutta "muodollinen opetus" ei vielä osaa/ uskalla tuoda näitä kieliä kaikkien käyttöön. (1:87.)

Osa vastaajista nosti esille yleiskielen huomioinnin kaikissa oppiaineissa. Huomiota pitäisi kiinnittää oppilaiden oikeisiin ja sujuviin ilmaisuihin ja painopisteenä pitäisi olla hyvän yleiskielen hallinta. Kielitietoisuus saatettiin nähdä myös oikeinkirjoitussääntöjen korostamisena sekä akateemisen ja puhekielen välisen eron havainnointina eri tiedonalan kielten tekstilajeissa:

34) Usein kuulee, että muissa aineissa ei vaadita esim. esseevastauksissa oikeinkirjoitussääntöjen noudattamista. **Kirjakielen ja puhekielen ero** pitäisi **tiedostaa kaikissa aineissa**. Mielestäni tämä on tärkein kielenkäyttöperiaate (1:105.)

Osa vastaajista nosti yhteistyön tavoitteeksi oppilaiden ryhmittelyn. Ryhmittelyä perusteltiin esimerkiksi sillä, että tällöin voitaisiin paremmin hyödyntää oppilaiden kielitaitoa ja kielten tuntemusta. Ryhmittelyn avulla oppilas voisi saada äänensä paremmin kuuluviin pienemmässä ryhmässä ja tukea kielen oppimiseen. Osa vastaajista nosti tavoitteeksi maahanmuuttajataustaisen oppilaan tukemisen eri oppiaineissa.

**Yhteistyöroolit**-kategoriassa vastaajat pohtivat reaaliaineiden ja suomen kielen opettajan rooleja sekä kielitietoisuuden esille nostamista oman äidinkielen kautta. Reaaliaineiden opettajien yleisimmäksi yhteistyökumppaniksi nousi suomen kielen opettaja. Reaaliaineiden näkökulmasta tärkeimmiksi yhteistyön teemoiksi nousi aineryhmissä tapahtuva suunnittelu vaikeuden termien opettamiseksi, yhteistyö S2-opettajan kanssa esimerkiksi oppituntien valmistelemiseksi tai kokeiden laatimiseksi sekä vaikeiden tekstikappaleiden opettamiseksi yhdessä.

S2-opettajan rooleja pohtineiden vastauksissa yleisimmäksi yhteistyön toteuttamistavaksi ehdotettiin samanaikaisopetusta. Pääpaino ja vastuu kielen ja sisällön opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa kuitenkin vaihteli jonkin verran opettajien välillä.

Oman äidinkielen opettajan kanssa toteutettava yhteistyö koettiin hyödylliseksi. Vastauksissa tuotiin esille toive oman äidinkielen opettajien osallistumisesta enemmän muiden aineiden tunneille esimerkiksi samanaikaisopettajana.

Osa vastaajista nimesi S2-opetuksen toteuttamismuodoksi erillisen opetuksen, jossa kuitenkin käytettäisiin samoja yhdessä suunniteltuja materiaaleja (esim. sanastot ja teemat). S2-opettajan tehtäväksi nähtiin myös konsultoivan tuen antaminen muille opettajille:

35) Aineenopettaja ja suomen opettaja voisivat ideaalissa tapauksessa suunnitella samanaikaisopetuksen yhdessä niin, että **aineenopettaja opettaa aihetta ja suomen opettaja kieltä** samalla tunnilla yhteistyössä. Yhdessä voisi opiskella kyseiseen aineeseen kuuluvia tekstilajeja ja niiden kirjoittamista. (1:89.)

### 5.3.6 Oppiainerajat

Tutkimuksessa kysyttiin, millaisiksi opettajat kokevat oppiainerajat suhteessa kielitietoiseen opetukseen. Vastauksissa pohdittiin oppiainerajojen vaikuttavuutta muun muassa niiden tarpeellisuuden, selvärajaisuuden, yhteistyön mahdollistumisen, esteiden ylittämisen ja sitovuuden näkökulmista.

Vastaajat kuvasivat oppiainerajojen roolia suhteessa opintokokonaisuuksien toteuttamiseen sekä sitä, minkälaisia laadullisia, ajallisia tai oppilaaseen vaikuttavia tekijöitä pitäisi ottaa huomioon toteutettaessa kielitietoista opetusta eri oppiaineiden välillä.

Vastaukset kategorisoitiin kuuteen eri tarkastelunäkökulmaan: *selvärajaisuuden tarkastelu, rakenteiden vaikutus, välttämättömyyden tarkastelu, muutostarve, oppiainerajat suhteessa opintokokonaisuuksiin sekä yhteinen vastuu ja velvollisuus* (kuvio 20).

Oppiainerajat suhteessa kielitietoiseen opetukseen	Selvärajaisuuden tarkastelu
	Rakenteiden vaikutus
	Välttämättömyyden tarkastelu
	Muutostarve
	Oppiainerajat suhteessa opintokokonaisuuksiin
	Yhteinen vastuu ja velvollisuus

**Kuvio 20.** Oppiainerajat suhteessa kielitietoisuuteen -pääkategoriat.

**Selväraajaisuuden tarkastelu** -kategorian vastausten mukaan oppiainerajoja ei koettu olevan ollenkaan tai niiden ei nähty vaikeuttavan tai tuottavan ongelmaa suhteessa kielitietoiseen opetukseen. Oppiaineilla koettiin olevan yhteisiä rajapintoja, jotka mahdollistavat luontevan yhteistyön.

Oppiainerajat eivät tuntuneet kovin selkeiltä etenkin silloin, kun kaikki joutuivat opettamaan suomea heikosti osaavia oppilaita. Oppiainerajoja ei myöskään koettu ylittämättömänä esteenä, vaikka niiden olemassaolo myönnettiin. Alakoulussa oppiainerajojen ei yleensä nähty estävän kielitietoisesta opetuksen toteuttamista. Sen sijaan yläkoulussa tai isossa koulussa niiden koettiin hankaloittavan tai vaikeuttavan yhteistyötä jossain määrin:

36) Ne ovat **haasteellisia**, etenkin isossa koulussa. Toisaalta olisi **paljon mahdollisuuksia**, koska on paljon erilaisia opettajia. Kaikki eivät ole niin halukkaita astumaan omien oppiaineidensa rajojen ulkopuolelle... (minkä he siis kokevat oleelliseksi omassa opetettavassa aineessaan). **Kaike**n ei tosin tarvitsekaan olla **yhteistyössä tehtyä aina!** (1:134.)

**Rakenteiden vaikutus** -kategoriassa oppiaineiden välisten rajojen olemassaolo tunnustettiin. Vastaajat pohtivat niiden vaikutusta oppiainerajojen yli toteutettavan yhteistyön mahdollistumiseen. Oppiainerajat ovat kaadettavissa yhteistyön avulla, vaikka se viekin aikaa tai rajat saattavat hälvetä itsestään, kun opettajat lisäävät keskinäistä yhteistyötään: *On erittäin tärkeää, että kukaan ei jäisi nykyaikana yksin omaan lokeroonsa opettamaan vain ”omaa” oppiainetta, vaan kaiken oppimisen pitäisi tapahtua yhdessä, laajassa skaalassa.* (1:55).

Esteiden ylittämistä sivuavissa vastauksissa kielitietoisesta opetuksen nähtiin kuuluvan kaikille opettajille, jolloin se luonnollisesti ylittää oppiainerajat. Oppiainerajojen esteellisyys riippui myös oppisisällön opettamisesta; rajat eivät haitanneet yhteistyötä, jos tavoitteena oli käsitteiden ja kokonaisuuksien opettaminen.

Oppiainerajat saatettiin toisaalta kokea myös kahlitseviksi tai keinotekoisiksi: *Ne (oppiainerajat) ovat keinotekoisia lähes aina, mutta etenkin lukuaineet, kielet ja äidinkieli – akselilla* (1:93). Toisaalta taas koettiin, että *”Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa hyvin kielitietoisesta opetuksen yli oppiainerajojen* (1:128).

**Välttämättömyyden tarkastelu** -kategorian vastauksissa koettiin, että oppiainerajat ovat olemassa, mutta niitä pitäisi madaltaa, jotta yhteistyö onnistuisi paremmin. Toisaalta

taas oppiainerajoissa nähtiin jotain toimivaakin, ja ne koettiin välttämättömiksi etenkin silloin, jos kieli ja opiskeltava aines ovat haastavia:

40) **Häilyvät oppiainerajat ja eheytetty opetus tukevat kielitietoisuutta.** Toisaalta riippuen ryhmästä, ne voivat myös tuntua **sekavilta ja epäloogisilta**. Oppiainerajat saattavat **antaa selkeyttä ja turvaa** erityisesti tilanteissa, joissa kieli on haastava eikä monen eri oppiaineen sisältöjä ja sanastoa ole helppo omaksua hetkessä. Oppiainerajattomuus **tuottaa toisaalta mahdollisuuksia** toistaa opittua kielen sisältöä esim. matematiikan tunnilla ja toisaalta matematiikan sisältöä kielen oppitunneilla. (1:24.)

Ajallista ulottuvuutta ilmentävissä vastauksissa koettiin, että oppiainerajoissa on jo tapahtunut kaventumista tai epämääräistä liikettä. Tämän arveltiin tuovan toisaalta selkeyttä, mutta myös sekavuutta:

41) Oppiainerajat ovat nykykoulussa monelta **osin kaventuneet**. Kielitietoisessa opetuksessa oppiainerajat **supistuvat entisestään**, kun kieltä käytetään monipuolisesti. Toisaalta on kuitenkin pidettävä mielessä, että eri tieteenalat käyttävät erilaista kieltä, jonka on jollain tavoin heijastuttava koulussa, tai ainakin opettajan omassa ajattelussa, vaikka ei niin selkeästi oppilaille näkyisikään. (1:50.)

Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna oppiainerajoja pitää ylittää, mutta ongelmaksi saattaa muodostua se, että myös oppilaat ovat liiaksi tottuneet ainejakoisuuteen: *Ainerajoja on joskus vaikeaa rikkoa, koska on totuttu tiukkaan ainejakoisuuteen. Joskus oppilaatkin närkästyvät ja sanovat, ettei ole äidinkielen tunti.* (1:127.)

**Muutostarve**-kategorian vastauksissa oppiainerajat koettiin tarpeettomina tai niitä pitäisi ainakin rikkoa, vaikka se ei aina olekaan helppoa. Toisaalta koettiin, että alussa rajat voivat olla tarpeen aloitettaessa kielitietoista opetusta. Yleisesti vastauksista heijastui muutoksen tarpeellisuus: *Aluksi varmaan oppiainerajat voivat helpottaa kielitietoisesta opetuksen aloittamista, mutta myöhemmin ne varmaan vaan hankaloittavat sen toteuttamista* (1:60).

**Oppiainerajat suhteessa opintokokonaisuuksiin** -kategorian vastauksissa pohdittiin oppiainerajoja suhteessa kielitietoisesti toteutettujen opintokokonaisuuksien opetukseen. Kielitietoisesta opetuksen koettiin sopivan hyvin esimerkiksi ilmiöpohjaisen opetuksen toteuttamiseen ja hyödyttävän oppimista.

**Yhteinen vastuu ja velvollisuus** -kategorian vastauksissa tuotiin esille tarve kiinnittää riittävästi huomiota eri oppiaineille ominaiseen kielenkäyttöön sekä yhteiseen vastuuseen toteuttaa kielitietoista opetusta. Kielitietoisuuden kiinnittyminen eri oppiaineisiin nähtiin it-

sestäänselvyytenä ja kielitietoisien opetuksen olevan enimmäkseen yleistä oppiaineiden välillä ja vain osittain oppiainesidonnaista: *Kaikissa aineissa tarvitaan kielitietoista opetusta, monet oppiaineet ovat yhteydessä toisiinsa. Samalla helpotetaan muidenkin aineiden opiskelua (1:126).*

### 5.3.7 Haasteet

Kielitietoisien opetuksen esteitä tai haittaavia tekijöitä kysyttäessä vastaukset jakautuivat laajasti pitäen sisällään niin yksittäisen oppilaan kuin ylipäätään koulun rakenteisiin liittyvien tekijöiden tarkastelun. Vastauksista muodostui yhdeksän eri merkityskategoriaa: *tiedostamattomuus, koulutus, resurssit, tiedonalojen kielten eriarvoisuus, organisaationäkökulma, oppilasnäkökulma, muutosvastarinta, työn hallinnan kokemus ja motivaatio* (kuvio 21).

Kielitietoista opetusta hankaloittavat tekijät	Tiedostamattomuus
	Koulutus
	Resurssit
	Tiedonalojen kielten eriarvoisuus
	Organisaationäkökulma
	Oppilasnäkökulma
	Muutosvastarinta
	Työn hallinnan kokemus
	Motivaatio

**Kuvio 21.** Kielitietoista opetusta hankaloittavat tekijät -pääkategoriat.

**Tiedostamattomuus**-kategorian vastauksissa kielitietoinen opetus muodostui haasteelliseksi, koska se koettiin hitaaksi opetusmetodiksi, tarkoitettu pääosin oppimisessaan heikoille oppilaille ja vaativan opettajalta enemmän aktiivisuutta ja opetuksen suunnittelua. Kielitietoinen opetus saatettiin myös ymmärtää ilmiöpohjaisen opetuksen synonyymiksi:

45) **Minusta olemme alkutaipaleella tämän asian opettelussa.** Jos ajatellaan, että koko vuosi koulussa opiskellaan heti kielitietoisesti yli oppiainerajojen, voidaan karauttaa tämän opettelemisessa karille. Minusta lähdetään **pienin askelin** etenemään ja **jaksoja lisätään** seuraavana vuonna. En usko, että kaikki tulevaisuudessakaan opettavat koko **vuoden ilmiöpohjaisesti** ja onko se aina tarkoituksenmukaistakaan. On opettajia, joiden tyyliin tällainen **koko vuosi ilmiöstä toiseen** sopii, mutta myös niitä, jotka tulevat toteuttamaan **kahdesta kolmeen viikon- kahden pituisia ilmiöjaksoja.** (1:137.)



Osa vastaajista koki kielitietoisuuden tiedostamisen vaikeaksi. Osa opettajista ei vastaajien mielestä välttämättä tiedosta kielitietoisuutta ollenkaan tai vaikka sen tiedostaisikin, se ei ole kytkeytynyt osaksi jokapäiväistä pedagogiikkaa. Opettajien koettiin tarvitsevan enemmän tietoa kielitietoisuudesta. Myös opettajan käyttämän opetuspuheen kontrollointiin kiinnitettiin huomiota. Se saatettiin kokea työlääksi tai helposti jäävän vaille huomiota jokapäiväisessä opetuksessa.

**Koulutus**-kategoriaan sijoittuvissa vastauksissa koettiin, että kielitietoista opetusta ei voi toteuttaa oikein ilman koulutusta. **Resurssit**-kategorian vastauksissa nousivat esille sopivien selkokielisten materiaalien, henkilöresurssien sekä käytänteiden ja työkalujen puute.

**Tiedonalojen kielten eriarvoisuus** -kategoriassa tarkastelun kohteeksi nousivat opettajan puutteelliset tiedot eri tiedonalojen tekstilajeista tai kiinnostus ainoastaan oman oppiaineen sisältötietoa kohtaan tiedonalan kielen jäädessä vähemmälle huomiolle.

**Organisaationäkökulma**-kategorian vastauksissa pohdittiin erilaisia organisatorisia tekijöitä kielitietoista opetusta hankaloittavina elementteinä. Tällaisia tekijöitä olivat rakenteesta, järjestelmästä, yhteistyön määrästä ja laadusta, työyhteisön kulttuurista sekä opetusryhmästä johtuvat syyt.

Rakenteellisiksi syiksi nimettiin oppiainerajoista johtuvat syyt. Järjestelmästä johtuvia syitä olivat muun muassa lukujärjestystekniset asiat, lokeroitunut aineopetusjärjestelmä etenkin yläkoulussa sekä palkkausjärjestelmä ja työaika, jolloin esimerkiksi opettajien erilainen opetustuntivelvollisuus muodostaa esteen toteuttaa eri oppiaineita yhdistäviä projekteja ja samanaikaisopetusta.

Osa vastaajista kiinnitti huomiota yhteistyön määrään ja laatuun ja pohti erityisesti opettajien tapoja tehdä yhteistyötä sekä käsityksiä kielitietoisuuden opetuksen suunnitelmallisesta toteuttamisesta. Yhteistyötä hankaloittavat esimerkiksi suunnitelmallisuuden vähyys, opettajien erilaiset käsitykset kielitietoisuudesta tai tavat tehdä kielitietoista opetusta yhteistyössä:

46) Kielitietoisuutta pitäisi opettaa **systemaattisesti** ja jatkuvasti eri oppiaineissa, ja oppiaineiden tulisi olla tässä asiassa **yhteneviä**: kaikkien tulisi puhalttaa yhteen hiileen, ja luoda kielitietoinen ilmapiiri opiskeluun. On vaikeaa löytää yhteistä aikaa **asian suunnitteluun**, sekä **kokonaisuuden rakentamiseen**. (1:11.)

Osassa vastauksissa tuotiin esille työyhteisön kulttuurista puuttuva myönteinen kielitietoinen ilmapiiri. Opetusryhmästä johtuvina ongelmina pidettiin esimerkiksi sitä, että kielitietoisuutta on vaikeaa toteuttaa isossa ja haasteellisessa opetusryhmässä tai jos ryhmässä on oppimisvaikeuksisia tai haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita.

**Oppilasnäkökulma**-kategorian vastauksissa tarkasteltiin oppilaan motivaatiota tai oppilaan kieltä ja taitoja. Ensinnäkin vastaajat kokivat, että oppilaiden motivaatio kärsii, jos tunneilla käytetään paljon aikaa käsitteiden ja asioiden määrittelyyn ja asiakokonaisuuden oppiminen jää tällöin kotona tapahtuvaksi itsenäiseksi opiskeluksi, joka ei sovellu kaikille.

Toisaalta oppilaat nähtiin passiivisina ilmaisemaan ovatko ymmärtäneet asiat, jolloin opettajakaan ei aina tiedä mitä oppilaat ymmärtävät. Lisäksi oppilaan motivaatio ja halu ylipäätään oppia suomea koettiin myös haasteeksi:

47) **Oppitunnilla on täysin toisenlainen rakenne.** Ristiriita aiheutuu siitä, että ei saisi opettaa ainoastaan oppilaita kiinnostavia aiheita (ja oppimuotoja), mutta ilman kiinnostusta ei tapahtuu oppimista. **Jos annetaan oppilailla vapaus** järjestää oppimistaan, niin jokaisella on omat toiveet ja oppimistavat, **opettajalla on hankala järjestää kaikille sopivaa opetusta.** Monikielisyydestä ja -kulttuurien erilaisuuksista aiheutuu ristiriitoja. Erittäin tärkeä on sopia käytännölliset rajat! (1:134.)

Oppilaiden kielitaito ja muut taidot nousivat esille useassa vastauksessa. Erikieliset ja taidoiltaan hyvinkin eritasoiset oppilaat nähtiin haasteena sekä opettamisen että oppilaan itsensä kannalta. Opettaja saattaa kuvitella, että suomea äidinkielenään puhuvat eivät tarvitse erikseen kielellistä ohjausta. Toisaalta taas suomea äidinkielenään puhuvalla oppilaalla voi olla kielellisiä vaikeuksia:

48) Jos sanaston selittämiseen menee kovasti aikaa esim. jos luokassa on maahanmuuttajaoppilaita, joilla **puutteellisen kielitaidon lisäksi on oppimisvaikeuksia**, jää varsinaisen **oppiaineen sisällön opettamiseen/oppimiseen vähemmän aikaa, mikä on pois niiltä**, jotka puhuvat ja ymmärtävät suomea äidinkielenään. (1:64.)

Osassa vastauksissa arveltiin, että S2-oppilaiden suuren määrän vuoksi opettajasta saattaa helposti tuntua siltä, että kaikki opetus on jo selkokielistä. Opetuksen selkokielisyyys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin kielitietoisuus tai kielitietoinen opetus. Selkokieliset tekstit ovat usein hyvin pelkistettyjä ja yksinkertaisia ja niistä puuttuu tiedonalalle ominaiset monimutkaisemmat ilmaisut.

**Muutosvastarinta**-kategorian vastauksissa tuotiin esille opettajan ammatillista kehittymistä haittaavien totuttujen rutiinien ylläpitäminen opetuksessa, kiire sekä suuret opetusryhmät, jolloin aika voi mennä esimerkiksi työrauhan ylläpitämiseen. Syyksi arveltiin esimerkiksi sitä, että kielitietoisuutta ei osata tarkastella laajasta näkökulmasta opetusta ja oppimista tukevana elementtinä:

49) Muutosvastarinta ja **pelko siitä, että työmäärä lisääntyy**. Se, ettei ymmärretä, että kielitietoisuus helpottaa opettajan työtä. (1:100.)

50) Sen toteuttaminen **vaatii ideoita ja aikaa**. Ensin voi tuntua työläältä lähteä miettimään mallitekstien rakennetta. **Voi olla vaikea irrottautua totutuista opetustavoista**. Aina ei välttämättä hoksaa, mitkä asiat oppiaineen kielessä ovat niitä vaikeita, tarvitaan toisen opettajan apua ja ulkopuolelta tulevaa herättelyä. (1:68.)

**Työn hallinnan kokemus** -kategorian vastauksissa haasteita tarkasteltiin näkökulman vaihtamisen vaikeuden, omien vahvuuksien hyödyntämisen sekä suunnitteluajan ja henkisten resurssien näkökulmasta. Näkökulman vaihtamisen vaikeus liittyi muun muassa kokemukseen siitä, koetaanko kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus jonain uutena ja erilaisena asiana tai siihen, miten pystytään keskittymään olennaiseen asiaan kielitietoisesti opettaessa tai tekemään asioita toisin kuin on totuttu.

Vastauksissa tuotiin esille myös opettajan vaikeus löytää omat vahvuutensa opettaa kielitietoisesti ja käyttää apuna kollegiaalista tukea pohtiessaan kielitietoisuutta oman oppiaineensa näkökulmasta. Opettajien välisen suunnitteluajan puuttuminen, kiireen tuntu sekä ajan ja henkisten resurssien (=stressittömyys ja työssäjaksaminen) riittämättömyys koettiin myös ongelmaksi.

**Motivaatio**-kategorian vastauksissa tuotiin esille opettajan puutteellinen käsitys, kielteinen asenne tai kiinnostumattomuus kielitietoista opetusta kohtaan: *Ei tiedetä mitä kielitietoisuus tarkoittaa. Ei olla kiinnostuneita asiasta. Ei osata opettaa kielitietoisesti.* (1:120.)

Muina syinä nähtiin muun muassa se, ettei opettaja ole ehtinyt perehtyä asiaan tai hänellä ei ole tarpeeksi opetussuunnitelman tuntemusta ja tietoa siitä, mitkä asiat olisivat keskeisimpiä opetuksessa ja oppimisessa: *Se vaatii hieman aktiivisuutta, että jaksaa ottaa huomioon tämän(kin) seikan opetuksessaan* (1:30). Esille tuotiin myös opettajan ymmärtämättömyys oppilaan vaikeiksi kokemia asioita kohtaan tai tietämättömyys oppilaan oman äidinkielen vaikutuksesta uuden kielen oppimiseen.

### 5.3.8 Kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus koulun toimintakulttuurissa

Neljännes vastaajista jätti vastaamatta kysymykseen, jossa kysyttiin kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden ilmenemisestä koulun toimintakulttuurissa. Vastaajat tuottivat erilaisia konkreettisia toimintamalleja, joissa erottui työyhteisön näkyvä sekä yksittäisen opettajan tasolla näkyvä toiminta.

Vastaukset kategorisoitiin neljän eri teeman kautta: kulttuurisen moninaisuuden *työtapojen vähyys* ja *selkiytymättömyys*, toiminnan tasot *työyhteisön*, *opettajien välisenä* ja *yksittäisen opettajan toimintana sekä konkreettisten toimintamallien* tuottaminen (kuvio 22).

Kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus koulun toimintakulttuurissa	Selkiytymättömyys	
	Toiminnan eri tasot	Työyhteisö
		Opettajien välinen
		Yksittäinen opettaja
	Konkreettiset toimintamallit	
	Työtapojen vähyys	

**Kuvio 22.** Kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus koulun toimintakulttuurissa -pääkategoriat.

**Työtapojen vähyys** -kategorian vastauksissa kulttuurisen moninaisuuden esille nostaminen nähtiin vähäiseksi tai tähän liittyvää toimintaa vasta aloiteltiin koulun toimintaympäristössä. Osassa vastauksista arveltiin, että koulussa olisi satunnaisesti hyviä käytänteitä, mutta ne eivät ole vielä rantautuneet vakiintuneeksi osaksi opettajan tai yhteisön toimintaa.

Perusteluiksi käytänteiden puuttumiselle esitettiin muun muassa sitä, että koulu oli jo itsessään monikulttuurinen ja käytänteet olivat arkipäiväistyneet. Erityisesti juhlatilanteissa nostettiin esille kielitietoisuutta ja kulttuurista moninaisuutta: *Esim. nostetaan esille erilaisia tervehdyksiä. Omissa luokissaan varmaankin näkyy, mutta yleisesti ottaen yhteisesti koko koululle näkyy harvakseltaan. (1:50.)*

**Selkiytymättömyys**-kategoriaan sijoittuvissa vastauksissa ei tehty eroa siinä, mikä koulun toimintakulttuurin käytänteissä on tavanomaista pedagogiikkaa ja pedagogisia opetusjärjestelyjä ja mikä puolestaan on sellaista toimintaa, jossa erityisesti korostuu kulttuurinen moninaisuus:

54) Meillä tuetaan S2-oppilaita ja oppilaita, joilla on (kielellisiä)oppimisvaikeuksia. Mahdollisuus esim. kokeen suulliseen täydentämiseen, tehtävien ohjeiden selittämiseen. Aina saa kysyä, jos ei ymmärrä termejä tai sanamuoto on vaikea. (1:128.)

**Toiminnan eri tasot** -kategorian vastaukset jakaantuivat kolmeen eri tarkastelunäkökulmaan: työyhteisön, opettajien väliseen sekä yksittäisen opettajan toimintaan. Osassa työyhteisön toiminnan tasoa tarkastelevissa vastauksissa kulttuurinen moninaisuus sekoittui osittain myös kielitietoisuuteen ja kielitietoisuuden opetuksen käytänteisiin, jolloin kielitietoisuutta ja monikulttuurisuutta käsiteltiin toistensa synonyymeina. Kulttuurinen moninaisuus näkyi työyhteisön tasolla muun muassa erikielisten oppilaiden kielen ja kulttuurin huomioimisena ja oman äidinkielen käyttöön kannustamisena:

55) Oppilaat ovat kertoneet omasta maastaan, kulttuuristaan ja kielestään. Oman kielen opiskelua kannustetaan. Eri kielten tekstejä on ollut esillä koulun kirjastossa ja oppilaat ovat yrittäneet arvata/tienneet mistä kielestä on kysymys (kilpailu). (1:127.)

Kulttuurisen moninaisuuden käytänteet ilmenivät työyhteisön tason lisäksi myös opettajien välisenä yhteistyönä. Yhteistyön pyrkimyksenä oli oman äidinkielen ja kulttuurin huomioiva toiminta: --*Esim. ilmiöpäivän suunnittelua luokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyönä (1:112)*. Toiminnan tavoitteeksi nostettiin myös sellainen opettajien välinen yhteistyö, joka mahdollistaisi esimerkiksi kaikkien S2-oppilaiden oppimisen parhaansa mukaan kielirajoitteista riippumatta.

Osassa vastauksissa kulttuurisen moninaisuuden käytänteet ilmenivät yksittäisen opettajan toiminnan kuvailuna. Esille nousivat tällöin muun muassa oppilaslähtöiset työtavat, jolloin opettaja hyödynsi oppilaiden omia kieliä ja kulttuureja oppitunneilla.

**Konkreettiset toimintamallit** -kategorian vastauksissa tuotiin esille erilaisia konkreettisia monikulttuurisuuteen liittyviä toimintamalleja. Eri kieliä ja kulttuureja pyrittiin nostamaan esille esimerkiksi koulun käytäville ja seinille ripustettavien julisteiden avulla sekä kieliin liittyvillä tapahtumilla, kuten aamunavauksilla, ruokasanastoilla, satujen kertomisella eri kielillä, omien kielten viikoilla sekä erilaisilla teemapäivillä ja -viikoilla, kulttuuripäivillä sekä kodin ja koulun yhteistyöpäivillä.

Koulun arkeen kuuluivat myös erilaiset projektit ja karnevaalitapahtumat. Lisäksi pidettiin erilaisia kilpailuja kielten tunnistamisesta ja järjestettiin etnisten ruokien pajapäiviä. Vanhempia osallistettiin koulun toimintaan: *Vanhemmat lukee satuja lapsille koulussa (1:37)* tai --*Luokissa vanhempia ollut puhumassa omasta kulttuurista (1:12)*.

Koulun juhlat koettiin luontevaksi tapahtumaksi toteuttaa kulttuurisen moninaisuuden käytänteitä. Monikulttuurisuutta tuotiin koulun juhliin esimerkiksi erilaisten monikielisten laulujen ja runojen avulla: *Esim. joulujuhlassa oppilaat ovat toivottaneet hyvää joulua omilla kotikielillään, koulun seinälle on pystytetty ryijy, jossa nuppineuloin näkyy kaikkien koulun oppilaiden juuret jne (1:4).*

Kulttuurien välisistä eroista puhuminen koettiin tärkeäksi etenkin silloin, jos samassa ryhmässä oli paljon erilaisia oppijoita. S2-oppilaiden suuri määrä koulussa tarkoitti tällöin myös kulttuurisuuden jokapäiväistä läsnäoloa ja huomiointia: *Koulussamme se on osa arkea ja näkyy päivittäin oppitunneilla ja teemapäivissä ym., koska koulussamme on runsaasti eri kieli- ja kulttuuriryhmien oppilaita (1:2).* Yhdessä vastauksessa koettiin, että *Koulussamme on hyvin monen eri kielen oman äidinkielen opetusta (1:18).* Toisessa vastauksessa tuotiin esille, että *Omien kieli- ja uskontoryhmien toiminta vahvistaa lasten identiteettiä (1:59).*

### 5.3.9 Koulutustoiveet

Opettajilta kysyttiin koulutustoiveita kielitietoisuuteen, kielitietoiseen opetukseen tai kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen. Neljännes tähän kysymykseen vastanneista ei kokenut tarvitsevänsä mitään koulutusta. Yleisimmäksi perusteluksi vastaaja kertoi, että kokee omaavansa jo tarpeelliset tiedot asiasta, kaipaa täydennyskoulutusta tärkeämmistä aiheista kuin kielitietoisuus tai että kouluttautumiseen ei ole nyt riittävästi aikaa. Kuitenkin merkittävässä osassa vastauksista koettiin tarvetta saada aiheeseen liittyvää koulutusta edes jossain määrin.

Vastausten perusteella muodostuivat seuraavat merkityskategoriat: *koulutuksen toteutustavat, tiedonalan kieleen kohdistuva koulutus, täydennyskoulutus, kielitietoisuuden selkiyttämiseen liittyvä sekä kaikenlainen, käytännönläheisyyteen tai yhteistyötapoihin liittyvä koulutus* (kuvio 23).

Koulutustoiveet	Koulutuksen toteutustavat
	Tiedonalan kieli
	Täydennyskoulutus
	Termin selkiyttäminen
	Kaikenlainen koulutus
	Käytännönläheisyys
	Yhteistyötavat

**Kuvio 23.** Koulutustoiveet -pääkategoriat.

**Koulutuksen toteutustavat** -kategorian vastauksissa nousi esille kiinnostus saada lyhytkestoista koulutusta, kuten sellaista, joka on työnantajan järjestämää ja työajalla tapahtuvaa. Vastaajat eivät välttämättä kaivanneet pitkiä tai intensiivisiä aiheeseen liittyviä koulutuksia. Osassa vastauksissa nostettiin parhaimmiksi sellaiset koulutukset, jotka ovat työnantajan järjestämiä ja yhteisöllisiä sen sijaan että suosisivat omalla vapaa-ajalla ja itse hankkimaansa koulutusmuotoa kielitietoisuudesta:

63) Tänä vuonna Vantaan kaupunki järjestää monia **veso-koulutuksia**, liittyen tähän aiheeseen, mikä on hyvä asia. Sellaisia **koulutuksia, joihin koko työyhteisön olisi mahdollisuus osallistua** yhdessä, tarvitaan kuitenkin kipeästi lisää. (1:46.)

Vastauksissa korostui oppiaineen eli **tiedonalan kieleen** liittyvä koulutustarve. Vastaajat kokivat myös, että tarvitsevat enemmän tietoa muun muassa siitä, miten huomioida muut kuin suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat kielten tunneilla tai miten vastaavasti voitaisiin opettaa sellaisia suomea äidinkielenään puhuvia, joilla on heikko kielitaito. Vastaajat kaipasivat tietoa esimerkiksi erilaisista konkreettisista esimerkeistä eri aineiden näkökulmasta (esim. sähköiset materiaalit).

Lisäksi kaivattiin eri oppiaineiden yhdistämiseen ja oppiainerajojen yli tehtävään opetukseen kohdistettua koulutusta. Vastaajat kokivat, että aihe on heille tuttu, mutta aiheen syventämistä ja kertausta tarvitaan esimerkiksi **täydennyskoulutuksen** avulla:

64) Lisäkoulutusta ehdottomasti. Nyt kaikki koulutus on vaan digiä, murr. (1:76.)

65) Käytännön konkreettiset vinkit! Opettajat tietävät teoriassa, miten asiat pitäisin olla, mutta kielitietoisuus ei ole selkärangassa ja unohtuu sen vuoksi usein arjen kii-reiden keskellä (1:80).

Osassa vastauksissa korostettiin kielitietoisuuden ja kielitietoisen opetuksen **termien selkiyttämiseen** tarvittavaa koulutusta. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille tarve kielitietoisuuden selkiyttämiseen koko työyhteisölle. Vastauksissa tuotiin esille myös **kaikenlaisen** kielitietoisuuteen liittyvän koulutuksen tarve: *Ottaisin mieluusti vastaan mitä tahansa koulutusta asiaan liittyen* (1:26). Näissä vastauksissa ei määriteltä, minkälaista koulutus olisi laadultaan, kestoaltaan tai sisällöltään. Esimerkkeinä mainittiin muun muassa perusteista alkava koulutus, omaan opetettavaan aineeseen liittyvä kielitietoinen koulutus tai koulutusta työn hallintaan. Toisaalta koulutuksen ei kuitenkaan haluttu olevan liian työllistävää. Myös

kulttuuriin ja kulttuurieroihin liittyvää koulutusta toivottiin. Osassa vastauksissa tuotiin selkeämmin esille tarve koulutuksen **käytännönläheisyydestä**:

67) Sellaista koulutusta, joka keskittyy koulun arkeen ja on hyvin käytännönläheistä. Jossa konkreettisin esimerkein näytetään, mitä kaikkea kielitietoinen opetus on ja voisi olla. (1:101.)

Vastauksissa mainittiin nimeltä opetuksen työkaluja, kuten Reading to learn -koulutus sekä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen kielitietoisessa opetuksessa liittyvä koulutus. On kuitenkin huomioitava, että tieto- ja viestintätekniikkaa ei sinänsä mainittu vastauksissa juuri ollenkaan paria poikkeusta lukuun ottamatta. Vastaajat toivoivat myös sellaista käytännönläheistä koulutusta, joka antaisi heille valmiita materiaaleja ja vinkkilistoja kielitietoisesta opetuksen toteutusta varten.

**Yhteistyötapoihin** liittyvän koulutuksen katsottiin edistävän koko työyhteisön kielitietoisien yhteistyötapojen juurtumista osaksi koulussa tapahtuvaa pedagogiikkaa. Erityisesti kaivattiin mahdollisuutta yhteiseen ideointiin ja yhteisten käytäntöjen pohtimiseen, esimerkkejä yhteistyön tavoista ja mahdollisuuksista sekä toisten koulujen toteuttamista konkreettisista yhteistyömalleista: *Ideoita yhteistyön mahdollisuuksista ja tavoista sekä tietoa siitä miten kielitietoisuutta on toteutettu muualla (1:87)*. Yhteistyötapoihin liittyvän koulutuksen toivottiin olevan keskustelemaa ja kokemuksia vaihtavaa ja sellaista, joka lisäisi koulun sisällä tehtävää yhteistyötä:

69) Lisää "aivopesua" koko koululle! :D Tarkoitan sitä, että **asiasta pitää puhua ja kertoa niin usein ja paljon, että kaikki opettajat oikeasti sisäistävät** kielitietoisesta opetuksen hyödyt. Mutta info pitää tehdä syyllistämättä ja siten, että **opettajille annetaan mahdollisuus muuttaa omia toimintatapojaan vähitellen**. (1:106.)

## 6 Päätelmät

Tämän luvun tarkoituksena on koota yhteen luvussa 5 esittämiäni tuloksia ja havaintoja ja niistä tekemiäni päätelmiä. Tärkeimmät tulokset ja päätelmät on esitetty alaluvuittain päättämiskysymysten (ks. tarkemmin luku 4) mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseen 1 käsittelemällä kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta tehtyjä määritelmiä. Toisessa alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseen 2 tarkastelemalla eri-



laisia tapoja toteuttaa kielitietoista opetusta yksin ja yhteistyössä sekä näihin liittyviä haasteita ja rajoituksia. Kolmannessa alaluvussa vastaan kysymykseen 3 tarkastelemalla kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden näkyvyyttä koulun toimintakulttuurissa. Lopuksi vastaan tutkimuskysymykseen 4 erittelemällä opettajien kielitietoisuuteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen kohdistuvia koulutustoiveita.

## 6.1 Käsitteitä kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta

Opettajien näkemyksistä löytyi paljon tutkimuskirjallisuudessa toistuvia teemoja kielitietoisuudesta ja kielitietoisista työtavoista. Vastaajat suhtautuivat yleensä myönteisesti kielitietoisuuteen. Tulos onkin samansuuntainen kuin mitä esimerkiksi Aalto ja Tarnanen (2015) ovat todenneet opettajaopiskelijoille suunnatussa kyselyssään. Väittämiin annettujen vastausten perusteella voidaankin siis todeta, että opettajat ovat tietoisia sekä hyväksyvät opetussuunnitelmaan kirjatut näkemykset kielitietoisuuden perusajatuksista ja kaikille opettajille kuuluvasta kielen opettamisesta.

Vastauksissa kielitietoisuutta pohdittiin ensinnäkin tiedostumisen kautta, jolloin tärkeäksi koettiin opettajan ja oppilaan kielen keskeisen roolin tiedostaminen oppimisessa ja ymmärrys siitä, että kieli luo todellisuutta. Kielitietoisuutta tarkasteltiin tavoitteen tai työkalun näkökulmasta. Vastaajat, jotka tarkastelivat kielitietoisuutta tavoitteen näkökulmasta, kiinnittivät huomiota siihen, mitä oppijan pitää omaksua tullakseen kielitietoiseksi. Näin ollen tämä viittaisi opettajan kielelliseen sensitiivisyyteen siitä, miten oppimisessa huomioidaan erilaiset kielelliset piirteet sisällön opettamisen rinnalla (ks. tarkemmin luku 2).

Joissakin vastauksissa kielitietoisuutta tarkasteltiin tutkimuskirjallisuudessa mainitun lingvistis-systemaattisen ulottuvuuden (ks. tarkemmin luku 2) kautta, jolloin kielitietoisuuden tavoitteeksi asetettiin kielen rakenteen ja monimuotoisuuden ymmärtäminen.

Toisaalta kieli nähtiin työkaluna, jonka avulla opetuksessa voidaan huomioida kielelliset vaikeudet ja muu oppimisen tuen tarve. Vaikka kielitietoisuuden nähtiin joissain vastauksissa olevan vain tuen tarpeeseen soveltuva väline, se ei kuitenkaan rajaa pois perimmäistä ajatusta siitä, miten se ohjaa opettajan toimintaa. Jos opettaja ajattelee kielitietoisuutta välineen näkökulmasta, huomio kiinnittyy erilaisiin kielellisiin materiaaleihin, joiden parissa oppija työskentelee. Tällöin opettaja tulee kytkeneeksi oppimiseen ja opetukseen erilaisia kielitietoisia toimintatapoja (ks. tarkemmin luku 2.1).

Kulttuurisen moninaisuuden käytänteet ja kielitietoisuus sekoittuivat helposti toisiinsa ja esimerkiksi kielitietoisuuden nähtiin joissain vastauksissa tarkoittavan sitä, että oppilaiden

kieliä ja kulttuureja tuodaan esille erilaisin konkreettisin käytäntein. Tutkimuskirjallisuudessa (ks. tarkemmin luku 3) on tuotu esille, että kaikkien oppilaiden kulttuurisia voimavaroja ja tietämysvarantoa olisi hyödynnettävä oppimisessa.

Vastauksissa ei kuitenkaan käynyt ilmi, millä tavalla oppilaiden eri kulttuureja ja kieliä on hyödynnetty erityisesti tiedonalan kielten opiskelussa. Kun ottaa lisäksi huomioon, että puolet vastaajista oli sitä mieltä, että ei pidä tärkeänä ohjata oppilasta käyttämään omaa äidinkieltään omalla tunnillaan tai ei osaa sanoa, tekeekö näin, tulokset ovat ristiriitaisia. Tämä kertoo ehkä siitä, että kieliä ja kulttuureja arvostetaan ja nostetaan esille eri tavoin, mutta niiden käyttämistä osana vaikkapa tiedonalan kielten opiskelua ja oppimista ei osata hyödyntää tai niiden ei nähdä olevan suoranaisesti osa tiedonalan kielten oppimista.

Aallon ja Tarnasen (2015) opettajaopiskelijoille teettämässä kielitietoisuutta koskevassa kyselyssä 94 % vastaajista oli sitä mieltä, että opettajan tehtäviin kuuluu oppilaan kielitaitoon perehtyminen. Myös tässä tutkimuksessa saatiin sama tulos (94 %). Opettajaopiskelijoista 61 % oli sitä mieltä, että heidän opettamansa oppiaineen sisällössä keskitytään tarpeeksi kyseisen oppiaineen kielen opetukseen. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista 62 % oli myös samaa mieltä kyseisestä väittämästä. Opettajaopiskelijoista 67 % koki omaavansa hyvän käsityksen siitä, miten heidän opettamansa oppiaineen kieli eroaa muiden oppiaineiden kielestä. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista hiukan pienempi osuus, 56 %, oli opiskelijoiden kanssa asiasta samaa mieltä. Tulokset ovatkin samansuuntaisia Aallon ja Tarnasen (2015) tutkimukseen verrattuna.

Kielitietoinen opetus puolestaan nähtiin ensinnäkin toimintana, jossa tavoitteena on opettaa oppilaalle eri tiedonalojen kielten kielenkäyttötapoja ja erilaisia lukemisstrategioita. Opetuksessa käytetään erilaisia kielen huomioivia työtapoja ja opetusmateriaaleja sekä huomioidaan oppilaan kielitaidon haasteet eriyttämällä opetusta. Toisaalta se nähtiin toimintana, jossa päämääränä on oppilaan kieli-identiteetin vahvistaminen, kielen havainnointi ja kokemusten jakaminen kielestä yhdessä oppilaan kanssa.

Kirjakielen ja puhekielen erojen nostaminen opetuksen keskiöön nousi esille joissakin vastauksissa. Kielitietoisen opetuksen tavoitteen näkökulmasta tätä on kuitenkin syytä kyseenalaistaa. Tutkimuskirjallisuuden (ks. tarkemmin luku 3.4) perusteella tärkeämpää olisi kiinnittää huomiota siihen, mitä kielellä tehdään akateemisessa kontekstissa. Pääpainon pitäisi olla laajemmin eri tiedonalojen kielenkäyttötapojen ja tekstilajien opettamisessa eikä pelkästään akateemisen ja ei-akateemisen kielen erojen tarkastelussa.

Kielitietoisen opetuksen nähtiin koskevan lähinnä maahanmuuttajataustaisia ja kieli-

taidoiltaan erilaisia kielen oppijoita, joiden opetusta eriytetään tarjoamalla esimerkiksi selkokielisiä tekstejä. Tutkimuskirjallisuudessa on varoiteltu esimerkiksi liian helppojen tekstien tai selkokielisten materiaalien tarjoamisen haasteista (ks. tarkemmin luku 3.1). Liian yksinkertaistetut tekstit eivät välttämättä tarjoa oppilaalle kokemusta siitä, minkälaista on akateeminen tiedonalan kieli tai minkälaista on tiedonalan kielen erilaiset kielenkäyttötavat esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa.

Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että he opettavat jo nyt kielitietoisesti lähes päivittäin ja viidennes vastaajista vähintäänkin useamman kerran viikossa. Tämä viittaisikin siihen, että opettajat olisivat hyvin perillä siitä, minkälaista kielitietoisuus tai kielitietoinen opetus on tai he kokevat käyttävänsä opetuksessa sellaisia tapoja ja menetelmiä, jotka he mieltävät kielen huomioivaksi opetuksiksi. Tämä vahvistaa teoreettista näkemystä siitä, että kielitietoisuuden ajatellaan olevan pikemminkin uudenlainen oppimisen näkökulma eikä niinkään jokin uusi opetusmetodi (ks. tarkemmin luku 2.1).

Opettajan arvioima S2-oppilaiden määrä näyttää vaikuttavan siihen, miten paljon opettaja opettaa kielitietoisesti. Tulos on mielenkiintoinen, sillä sen mukaan opettaja opettaisi kielitietoisemmin, jos luokassa ei ole montaa S2-oppilasta. Syytä tulokseen voi tässä tutkimuksessa vain arvailla.

Kyse voisi olla esimerkiksi siitä, että kielitietoiseksi opetuksiksi määritetään jokin muu opetustapa kuin se, millaiseksi se määritetään, kun luokassa on S2-oppilaita. Opettaja saattaa pitää kielitietoisien opetuksen mittarina esimerkiksi sitä, miten haastavaa materiaalia hänellä on mahdollisuus käyttää opetuksessa tai miten korkealle hän voi asettaa kieleen liittyviä oppimisen tavoitteita, kun opetusta ei tarvitse mukauttaa heikommin kieltä osaavien vuoksi. Opetus voi toisaalta sisältää esimerkiksi visuaalista materiaalia tai erilaisia tietoteknisiä sovelluksia, jotka mahdollistavat jo sinänsä monipuolisen tavan havainnollistaa tiedonalan kielen piirteitä ja kielenkäyttötapoja.

Ala- tai yläkoulujen välillä ei näytä olevan eroa kielitietoisien yhteistyön määrässä, vaikka ennako-oletuksen mukaan kielitietoista yhteistyötä voisi olla rakenteellisesti helpompaa rakentaa alakoulun luokanopettajasysteemissä kuin yläkoulun aineopetusjärjestelmässä. Myöskään opettajan työkokemusvuosien määrä ei näytä vaikuttavan kielitietoiseen opetustapaan.

Hanke- ja verrokkikoulujen väliset erot käsityksissä kielitietoisuudesta ja kulttuurisesta moninaisuudesta jäivät melko pieniksi. Kielitietoinen koulu -hanke saattoi kuitenkin vaikuttaa opettajien käsityksiin siitä, miten eri kieliä ja kulttuureita nostettiin esille koulun

toimintakulttuurissa tai miten opettajien välisiä kielitietoisia työtapoja korostettiin. Sen sijaan on eri asia, mitä on tapahtunut hankkeen loputtua ja ovatko hankkeen aikana toteutetut asiat jääneet pysyviksi käytänteiksi koulun arkeen.

Hankekouluissa työskentelevät vastaajat arvioivat koulussa ilmenevät kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytänteet hieman näkyvämpinä ja kielitietoisten työtapojen kehittämistä olevan enemmän kuin verrokkikouluissa. Tämä ei kuitenkaan kerro kovinkaan paljon hankkeen tuloksellisuudesta. Kuten tämän tutkimuksen johdannossa todettiin, alkumittauksen puuttuessa tulokseen on suhtauduttava tietyllä varauksella.

## 6.2 Kielitietoisuuden opetuksen toteutus

Vastaajat nimesivät kielitietoisuuden toiminnan lähtökohdaksi oppilaan kielitietoisuuden kasvattamisen sekä rohkaisemisen erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Yhteistyössä toteutettavan kielitietoisuuden opetuksen tavoitteena oli useimmiten tilanteisen kielenkäytön oppiminen, jota vastaajat tarkastelivat oppijan näkökulmasta. S2-opettaja nostettiin tärkeäksi yhteistyökumppaniksi. Yhteistyötä toteutettiin yleensä samanaikaisopetuksen eri variaatioiden avulla.

On syytä olla kriittinen sen suhteen, mitä eri yhteistyömuodot tarkoittavat. On myös suhtauduttava varauksella siihen, onko kaikilla opettajilla sama käsitys esimerkiksi samanaikaisopettajuudesta: puhutaanko aidosta yhteisopettajuudesta, jossa vastuu oppiaineen kielen ja sisällön opetuksesta on molemmilla opettajilla tasavertaisesti vai rinnakkaisopetuksesta, jolloin toinen opettajista keskittyy enemmän kielen opetukseen ja toinen sisällön opetukseen.

Kielten opettajat toivat esille, että kieliaineet jo itsessään sisältävät kielitietoisuuden elementtejä. Kieliaineiden opettajien kielitietoisuuden tarvetta on kuitenkin syytä pohtia esimerkiksi yli oppiainerajojen tapahtuvan yhteistyön näkökulmasta. Kuten tutkimuskirjallisuudessakin on todettu (ks. tarkemmin luku 3.4), kielten opettajilla on kuitenkin paljon annettavaa muiden aineiden opettajille, sillä heillä on paljon sellaista tietoa kielestä ja työkaluja kielen oppimiseen, jotka hyödyttävät muiden aineiden opettajia tiedonalojen kielten tiedostamisessa ja opettamisessa.

Useimmiten yhteisopettajuudessa oli kyse sanastojen ja käsitteiden opettamisesta, vaikka myös tekstilajitaidot nousivat monessa vastauksessa oppimisen tavoitteeksi. Epäselväksi jäi se, miten tuloksellista sanojen ja käsitteiden oppimiseen tähtäävä yhteisopetus on ollut ja millä tavalla eri oppiaineissa opetetut termit ja sanat yhdistyvät laaja-alaisesti toisiinsa. Termien ja sanastojen oppimiseen tähtäävässä opetuksessa onkin syytä tarkastella

sitä, tarjoaako oppiaineittain tapahtuva pelkkien sanastojen ja termien irrallinen opettaminen oppijalle sellaista laaja-alaista osaamista, jota monilukutaito edellyttäisi. Monilukutaidossa on kuitenkin kyse laajemmin erilaisten tekstien tulkitsemisen taidosta (ks. tarkemmin luku 2.1).

Vastauksissa ei tuotu esille niinkään konkreettisia kielitietoisien opetuksen sisältöön tai pedagogiikkaan liittyviä ideoita tai ajatuksia. Sen sijaan pyrkimyksenä oli pikemminkin hahmottaa niitä reunaehtoja ja tekijöitä, jotka mahdollistavat ja antavat puitteet kielitietoisien opetuksen toteutukselle yhteistyössä. Tämä voi kertoa siitä, että kielitietoinen yhteistyö on osittain jäsentymätöntä ja syynä saattaa olla esimerkiksi se, ettei koulun toimintakulttuurissa ole riittävästi käytetty aikaa organisatoristen tekijöiden pohdintaan. Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että opettajien yhteistyölle pitäisi varata riittävästi aikaa ja rakenteita, jotta kielitietoisien työtapojen toteuttaminen mahdollistuisi (ks. tarkemmin luku 3.3).

Opettajat kaipaavat enemmän mahdollisuuksia ja välineitä oppiaineiden välillä käytävään dialogiin ja keskinäiseen konsultointiin. Tämä osoittaaakin, että opettajat eivät koe oppiainerajoja yleensä yhteistyön kannalta ylitsepääsemättöminä esteinä. Opetussuunnitelmassa mainitut monialaiset oppimiskokonaisuudet mahdollistavan luontevan tavan tehdä yhteistyötä yli oppiainerajojen.

Eri oppiaineiden välinen kielitietoinen yhteistyö näyttää siis mahdolliselta, varsinkin jos yhteistyön esteenä oleviin rakenteellisiin seikkoihin pyritään löytämään toimivampia vaihtoehtoisia ratkaisuja tarkoituksenmukaisen johtamisen kautta. Uudistunut opetussuunnitelma tarjoaa jo itsessään puitteet kielitietoiselle yhteistyölle, sillä se korostaa yhdessä tekemisen periaatetta (ks. tarkemmin luku 3.3).

Tutkimuskirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota erilaisiin kontekstuaalisiin tekijöihin, jotka saattavat olla ratkaisevia kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa ja sen toimivuuden reflektoinnissa. Tällaisia ovat muun muassa ajalliset resurssit sekä opetussuunnitelmaan kirjatut sisältöjä ja tavoitteita koskevat määritykset. (Ks. tarkemmin luku 3.2.) Tutkimuksen perusteella vastaajat kokevat asenteiden ja motivaation, muutoksen hyväksymisen sekä kielitietoisuudesta tiedostumisen vaikuttavan kielitietoisien yhteistyön toteuttamiseen. Myös erilaisista rakenteellisista seikoista johtuvat syyt, kuten opettajien erilaiset työajat, työn hallinnan kokemus sekä ajalliset resurssit saattavat muodostua esteeksi yhteistyön toteuttamiselle.

Tutkimus osoittaa, että yhteisön on ensin selkiytettävä erilaisia organisatorisia tekijöitä voidakseen kehittää toimintakulttuuria kielitietoiseen suuntaan. Tarvitaan siis enemmän kes-

kustelua siitä, mitkä rakenteisiin, järjestelmiin sekä esimerkiksi ajallisiin resursseihin liittyvät tekijät vaativat tarkastelua. Yhdessä kouluyhteisön haasteeksi nostetaan joidenkin opettajien (tai rehtorin) negatiivinen asenne tai kiinnostuksen puute kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta kohtaan. Tällöin etenkin yksittäisen opettajan on vaikeaa lähteä muuttamaan koko koulun toimintakulttuuria kielitietoisempaan suuntaan. Koulun toimintakulttuurin muuttaminen oppivaksi yhteisöksi, jossa kielitietoisuuden yhteistyön toteuttamiselle annetaan mahdollisuus, edellyttää systemaattista johtamista sekä yhteistä keskustelua koulun sisällä kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytänteistä ja suuntaviivoista. (Ks. tarkemmin luku 3.4.)

Epävarmuus ja -tietoisuus kielitietoisuudesta voivat heijastua opettajan asenteisiin ja motivaatioon kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta kohtaan ja tätä kautta myös laajemmin vaikuttaa oppilaan saamaan opetukseen. Tutkimuskirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota siihen, miten opettajan oma kielenoppimisen historia vaikuttaa opetusfilosofiaan ja opetuksen käytänteisiin (ks. tarkemmin luku 3.2). Opettajia pitäisikin kannustaa enemmän omien kokemusten ja käsitysten reflektointiin, jotta he tätä kautta voisivat kehittää opetuskäytäntään ja lisätä tietoaan kielenoppimisesta ja opettamisesta.

Opettajat kokevat toteuttavansa jo nyt erilaisia kielitietoisia tapoja opetuksessaan ja näiden jalostaminen voisi olla seuraava askel syvällisempään ja tiedostavampaan kielitietoisuuteen. Lisäksi on otettava huomioon, että osassa vastauksissa kieli nähtiin erillisenä osana oppiaineen sisällön opetusta. Näin ollen kielitietoista opetusta saatetaan toteuttaa päivittäin, mutta se ei välttämättä tarkoita, että kyse olisi opetuksesta, joka toteutuisi jokaisella oppitunnilla.

Yhteistyön toteutuksessa pitäisi huomioida S2-opettajan rooli, ettei hänestä tule aineenopettajan tai luokanopettajan apuopettajaa kielitietoisuuden toteuttamisessa. Vastuun kielitietoisuuden opetuksen toteuttamisesta pitäisi olla esimerkiksi aineenopettajalla tai luokanopettajalla, jolla on myös päävastuu kulloisenkin oppiaineen sisällön opetuksesta.

### 6.3 Kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytänteet

Kielitietoisuutta ja monikulttuurisuutta toteutetaan koulun toimintakulttuurissa työyhteisön, opettajien välisenä tai yksittäisen opettajan toimintana. Kulttuurisen moninaisuuden työtavat eivät näy yhtä paljon kaikkien koulujen arjessa. Etenkin ne koulut, joissa on jo paljon eri

kieli- ja kulttuuritaustan omaavia oppilaita, kulttuurista moninaisuutta tehdään enemmän näkyväksi monipuolisten käytänteiden kautta.

Tämä saattaa johtua todennäköisimmin siitä, että useimmiten eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden suuri määrä koulussa väistämättä pakottaa huomioimaan kielelliset ja kulttuuriset seikat koulun toimintaympäristössä. Tutkimuskirjallisuudessa kielitietoisien toimintakulttuurin peruspilareiksi onkin nostettu muun muassa se, että kaikki ymmärtävät kielen opettamisen kuuluvan jokaiselle opettajalle ja että yhteisöllä on myönteinen suhtautuminen monikielisyyteen sekä myönteinen asenne eri kieliä kohtaan (ks. tarkemmin luku 3.3).

Kielitietoinen opetus kytkeytyy vahvasti eri tiedonalan kielissä tarvittavien kielenkäytötapojen ja tekstien käsittelyn taitoihin. Kielitietoisessa opetuksessa voidaan hyödyntää oppijan kielivarantoa oppimisen tukena tuomalla eri kieliä osaksi opetusta ja vaikuttaa näin myönteisesti oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja motivaatioon. Tällöin toiminta on myös uuden opetussuunnitelman hengen mukaista oppijan omaa toimijuutta ja vuorovaikutuksellista oppimista korostavaa.

On kuitenkin syytä käydä keskustelua siitä, missä määrin koulun monikulttuuriseen toimintaan liittyvät käytänteet sekoittuvat kielitietoisuuteen. Eri kielten ja kulttuurien esiin nostaminen vaikkapa koulun teemapäivien muodossa ja koko koulun yhteisenä toimintana ei vielä välttämättä tarkoita sitä, että kyse olisi kielitietoisesta tiedonalan kielten opetuksesta.

Joissakin vastauksissa merkillä pantavaa oli suhtautuminen oman äidinkielen sekä eri uskontoryhmien opetuksen asemaan, sillä näiden koettiin osassa vastauksissa olevan osa kulttuurisen moninaisuuden näkyvistä käytänteistä koulun toimintakulttuurissa.

Oman äidinkielen ja uskonnon opetusryhmien olemassaolo ei kuitenkaan vielä itsessään kerro koulun kielitietoisien toimintakulttuurin käytänteistä kovinkaan paljon, ellei oman äidinkielen ja uskonnon opettajien kanssa tehdä kielitietoista ja monikulttuurista yhteistyötä kielitietoisien toimintakulttuurin hyväksi. Vanhempia unohtamatta.

Kouluyhteisössä pitäisi myös antaa tilaa keskustella kieliin ja kulttuureihin liittyvistä asenteista sekä siitä, millaiseksi näihin liittyvä arvopohja koetaan: koetaanko kielitietoisuus ja monikulttuurisuus tilanteen mukaan milloin rasisitteena milloin voimavarana.

#### 6.4 Koulutustoiveet kielitietoisuudesta ja kulttuurisesta moninaisuudesta

Opettajat kokevat tarpeelliseksi kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen. Erityisesti kaivataan lisäkoulutusta siitä, mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan tai erilaisista kielitietoisista käytänteistä ja toimintamalleista.

Tämä osoittaa, että opettajien suhtautuminen kielitietoisuuteen on pääosin myönteistä, ja kielitietoisten työtapojen käyttöönotto kouluissa on mahdollista, jos suunnittelulle ja yhteistyölle annetaan koulun rakenteissa riittävästi tilaa ja aikaa. Erityisesti kaivataan käytännönläheistä ja koko työyhteisöä koskevaa koulutusta. Sähköisten oppimateriaalien tai ylipäätään tieto- ja viestintätekniikan käyttöön liittyvää koulutusta ei mainittu kovin monessa vastauksessa.

Suurin osa kyselyyn osallistuneista opettajista ilmoitti opettavansa kielitietoisesti päivittäin. Tämä on jossain määrin ristiriidassa vastaajien kaipaaman koulutustarpeen kanssa. Tämä saattaakin tarkoittaa sitä, että vaikka opettaja kokee toteuttavansa kielitietoista opetusta, hän ei kuitenkaan koe osaavansa tai tietävänsä kielitietoisesta opetuksesta kaikkea tarvittavaa.

## **7 Lopuksi**

Tämän luvun tarkoituksena on nostaa esille joitakin tutkimusprosessin aikana ja sen jälkeen esiin nousseita huomioita ja havaintoja tutkimukseni tuloksista ja prosessin onnistumisesta. Esitän myös joitakin jatkotutkimusehdotuksia tulosten pohjalta.

Toteutin tutkimukseni kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaisesti. Pyrkimyksenäni oli tutkimusta aloittaessani tehdä kokonaistutkimus vantaalaisten opettajien näkemyksistä ja tuottaa yleistettävää tietoa tutkittavasta aiheesta. Aineiston jäädessä lopulta melko pieneksi tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan koko perusjoukkoa, mutta ne tuovat osaltaan esille opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta. Vastaavia tutkimuksia opettajien käsityksistä kielitietoisuudesta ja sen toteuttamisen tavoista ei ole Suomessa juurikaan tehty, joten tästä syystä tutkimukseni on ajankohtainen.

Tarkoituksenani ei ollut löytää opettajien näkemyksistä yhtä ainoaa kielitietoisuuden määritelmää, koska tutkimuskirjallisuudenkin perusteella tällainen olisi ollut mahdotonta. En voi kuitenkaan kiistää, etteikö tämä ajatus olisi käynyt mielessä tutkimusta aloittaessani ja pyrkiessäni valikoimaan tutkimuskysymykset siten, että voisin hyödyntää analyysissä eri metodeja tietynlaisten näkemysten ”löytämiseksi” aineistosta. Yhtä kaiken kattavaa näkemystä kielitietoisuudesta ei kuitenkaan loppujen lopuksi muodostunut.

Kiinnitin huomiota siihen kymmenesosaan vastaajista, jotka eivät pystyneet määrittämään kielitietoisuutta tai kielitietoista opetusta millään tavalla. Tämä saattaa kertoa siitä, että



kyselyyn eivät välttämättä vastanneet pelkästään ne, jotka tiesivät aiheesta jotain jo ennestään tai joita aihe kiinnosti. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta tämä on vain hyvä asia, sillä suurin huoleni tutkimuksen alussa oli se, että vastaajiksi valikoituisi aiheesta kiinnostuneita tai siitä jo jotain tietäviä.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi sopi hyvin aineistoni laadullisen osuuden tutkimiseen. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla sain tuotua vastauksista esille erilaisia teemoja. Toisaalta sähköinen kyselytutkimus asettaa aina rajoituksia sille, minkälaista aineistoa voi odottaa saavansa tutkittavakseen.

Jos aineisto olisi ollut suurempi, avointen vastausten analysointi olisi pitänyt toteuttaa eri tavalla. Tutkimukseen olisi tällöin soveltunut paremmin esimerkiksi opettajien haastattelu. Tällöin aineistosta olisi voinut saada syvällisemmin tietoa esimerkiksi opettajien omasta kielellisen tiedostumisen prosessista tai heidän havainnoistaan niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat käsityksiin kielitietoisuudesta ja kielitietoisuuden opetuksen toteuttamisesta. Myös tutkimuskysymysten määrää olisi tällöin pitänyt karsia.

Tätä tutkimusta tehdessäni pohdin myös omaa näkemystäni kielitietoisuudesta. Tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen vahvisti käsitystäni oman kielitietoisuuden reflektoinnin tärkeydestä ja siitä, miten omat aiemmat kokemukset ja käsitykset kielen oppimisesta on syytä tiedostaa kielitietoiseksi kehittymisen prosessissa.

Kielellisen tiedostumisen tutkiminen voisikin olla yksi jatkotutkimuksen aihe. Opettajat ovat tietoisia siitä, mitä opetussuunnitelmassa on kielitietoisuudesta ja kulttuurisesta moninaisuudesta linjattu, mutta oman kielellisen tiedostumisen prosessi jää selitystä vaille. Tutkimukseni ei paljastanut sitä, miten opettajat ovat pohtineet omaa tiedostumistaan tai miten merkittävänä he pitävät esimerkiksi omaa kielenoppimisen historiaansa ja omia kokemuksiaan kielen oppimisesta. Opettajan metakognitiivisen ja -lingvistisen tietoisuuden (ks. luku 2) tarkastelu voisikin olla tutkimuksellisesta näkökulmasta mielenkiintoinen.

Erilaisten kielitietoiseen yhteistyöhön vaikuttavien tekijöiden tutkiminen voisi olla myös hedelmällinen tutkimuskohde. Opettajat nostivat esille erilaisia organisatorisia tekijöitä, joiden pitää olla selkeitä, jotta kielitietoista opetusta voidaan lähteä kunnolla toteuttamaan. Kielitietoisuuden koulun johtamiseen liittyviä haasteita tai mahdollisuuksia ei myöskään noussut tässä tutkimuksessa esille. Kielitietoisuuden toimintakulttuurin johtamisesta ei ole saatavilla kovin paljon aikaisempia tutkimuksia, joten tässä mielessä se tarjoaisi yhden ajankohtaisen näkökulman kielitietoisuuteen.

Kieliaineiden opettajat saattavat kokea, että heidän oppiaineensa sisältää jo itsessään niin paljon kielitietoisuuteen liittyviä elementtejä, että kielitietoisuus ei sinänsä nouse näissä

aineissa uudeksi opetussuunnitelmalliseksi tavoitteeksi. Kuten tutkimuskirjallisuudessa todettiin (ks. luku 3.4), kieliaineiden opettajien rooli yli oppiainerajojen tapahtuvassa opetuksessa on kuitenkin merkittävä. Eri opettajien näkemykset ja näkökulmat eri tiedonalojen sisällöistä ja kielistä voivat olla hyvinkin erilaisia ja vaativat yhteensovittamista ja dialogia opetuksen suuntaviivoista. Voisikin olla mielenkiintoista tutkia, miten esimerkiksi S2-opettajat kokevat oman oppiaineensa kielitietoisuuden suhteessa muihin aineisiin, ja mitä annettavaa heillä voisi olla muiden aineiden opetukseen.

## Lähteet

- AALTO, EIJA 2013: *Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta*. Verkkoledessä *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10.12.2013. Kielikoulutuspolitiikan verkosto.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42867/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta.pdf?sequence=1>. 7.9.2016.
- 2017: *Kielitietoiseksi opettajaksi kasvaminen*. Luento 16.2.2017, Opetushallituksen koulutusseminaari: Maahanmuuttajat opetusryhmässäni – Kielitietoista opetusta kehittämässä. Helsinki: Opetushallitus OPH.
- AALTO, EIJA – MIRJA TARNANEN 2015: Kielitietoinen aineenopetus opettajakoulutuksessa. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (8) s. 72–90.  
<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53773>.
- ACHUGAR, MARIANA – MARY SCHLEPPEGRELL – TERESA OTEIZA 2007: Engaging teachers in language analysis: A functional linguistic approach to reflective literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(2) s. 8–24.
- ALA 2016: Association for Language Awareness  
([http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48)). 1.10.2016.
- ALANEN, RIIKKA 2006: Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 9–34. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- ALANEN, RIIKKA – PAULA KALAJA – HANNELE DUFVA 2013: Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen ja Maarit Siromaa (toim.) *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia* (5) s. 41–56.  
<https://journal.fi/afinla/article/view/8738>.
- ANDREWS, STEPHEN 2001: The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness* Vol. 10 (2–3) s. 75–90.
- 2003: Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*, Vol. 12(2) s. 81–95.
- AUGUST, DIANE – KENJI HAKUTA (toim.) 1997: *Improving schooling for language minority students: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE – MICHAEL BYRAM 2007: *Guide for the development of language education policies in Europe* (main version). Strasbourg: Conseil de l'Europe. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf). 2.8.2016.

- BREIDBACH, STEPHAN – DANIELA ELSNER – ANDREA YOUNG (toim.) 2011: Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational dimensions. Teoksessa Stephan Breidbach, Daniela Elsner & Andrea Young (toim.) *Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives* s. 11–19. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BUNCH, GEORGE, C. 2006: "Academic English" in the 7th Grade: Broadening the Lens, Expanding Access. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4) s. 284–301.
- 2013: Pedagogical language knowledge: preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37 (1) s. 298–341.
- CEFRL 2000: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2000.  
[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). 4.10.2016.
- CHIK, ALICE 2011: Learner language awareness development among Asian learners and implications for teacher education. Teoksessa Stephan Breidbach, Daniela Elsner & Andrea Young (toim.) *Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational perspectives* s. 23–40. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DUFVA, HANNELE 1993: Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. Teoksessa Liisa Löfman, Liisa Kurki-Suonio, Silja Pellinen & Jari Lehtonen (toim.) *The competent intercultural communicator*. AFinLAn vuosikirja 1993 s. 11–27. Tampere: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.  
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/57844>. 5.12.2016.
- DUFVA, HANNELE – HEIDI VAARALA – TEIJA KANGASVIERI 2014: Kielestä kiinni? Kieli ja sen merkitys oppimisessa ja opettamisessa. Kielikasvatusfoorumi 28.10.2014 Helsinki. [http://www.oph.fi/download/162176\\_A5\\_Dufva\\_Vaarala\\_Kangasvieri.pdf](http://www.oph.fi/download/162176_A5_Dufva_Vaarala_Kangasvieri.pdf). 5.10.2016.
- ECHEVARRIA, JANA – DEBORAH SHORT – KRISTIN POWERS 2006: School reform and standards-based education: An instructional model for English language learners. *Journal of Educational Research*, 99 s. 195–211.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- FALTIS, CHRISTIAN – M. BEATRIZ ARIAS – FRANK RAMÍREZ-MARIN 2010: Identifying relevant competencies for secondary teachers of English learners. *Bilingual Research Journal*, 33 s. 307–328.
- FILLMORE, LILY WONG – CATHERINE E. SNOW 2002: What teachers need to know about language. Teoksessa Carolyn Temple Adger, Catherine E. Snow, & Donna Christian (toim.) *What teachers need to know about language* s. 7–54. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444379.pdf>. 3.9.2016.

- FILLMORE, LILY WONG – CHARLES J. FILLMORE 2012: *What does text complexity mean for English learners and language minority students?* Paper presented at the Understanding Language Conference, Stanford, CA.  
<http://ell.stanford.edu/papers/language>. 3.9.2016.
- GALGUERA, TOMAS 2011: Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38 (1) s. 85–106.
- GARCIA, EUGENE – M. BEATRIZ ARIAS – NANCY J. HARRIS MURRI – CAROLINA SERNA 2010: Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. *Journal of Teacher Education*, 61 s. 132–142.
- GOMBERT, JEAN ÉMILE 1992: *Metalinguistic Development*. Chicago: University Press.
- HAKUTA, KENJI 2011: Educating language minority students and affirming their equal rights: research and practical perspectives. *Educational Researcher*, 40 (4) s. 163–174.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994: *An introduction to functional grammar*. Second edition. London: Edward Arnold.
- HANCOCK, ANDY 2011: Turning the tide: student teachers and pedagogical perspectives of multilingual primary schools in Scotland. Teoksessa Stephan Breidbach, Daniela Elsnér & Andrea Young (toim.) *Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational perspectives* s. 239–258. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HANSEN-PAULY, MARIE-ANNE 2014: Teacher education: Language issues in multilingual educational contexts: Sensitising Subject Student Teachers for Language Issues and Cultural Perspectives, Council of Europe, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling\\_en.asp#s8](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_en.asp#s8). 1.10.2016.
- HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – KARI NISSINEN – SARI SULKUNEN – MINNA SUNI – JOUNI VETTENRANTA 2014: Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D110.pdf>. 5.9.2016.
- HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – KATRI KUUKKA – HEINI PAAVOLA – MIRJA TARNANEN 2015: Vähemmistöjen asema koulutuksessa. Teoksessa Najat Ouakrim-Soivio, Aija Rinkinen & Tommi Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu* s. 58–65. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja; nro 2015:8. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf?sequence=1>. 4.7.2016.

- HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – KARI NISSINEN – MIRJA TARNANEN 2015: Matematiikka ja maahanmuuttajat. Teoksessa Jouni Välijärvi & Pekka Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015 s. 108–123. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75126>. 5.8.2016.
- HARMANEN, MINNA 2013: Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Verkkolehdessä *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10.12.2013.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42866/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus.pdf?sequence=1>. 1.9.2016.
- 2016: Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain vuosikirja 2016 s.13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- HARPER, CANDACE – ESTER DE JONG 2004: Misconceptions about teaching English language learners. *Journal for Adolescent and Adult Literacy*, 42 s. 152–162.
- HEIKKILÄ, TARJA 2014: *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – PIRKKO REMES – PAULA SAJAVAARA 2002: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- HOLOPAINEN, M. – P. PULKKINEN 2002: *Tilastolliset menetelmät*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- HUTCHINSON, MARY – XENIA HADJIOANNOU 2011: Better serving the needs of limited English proficient (LEP) students in the mainstream classroom: Examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program. *Teachers and Teaching*, 17(1) s. 91–113.
- HÄHKIÖNIEMI, MARKKU – MERJA KAUPPINEN – MIRJA TARNANEN 2015: Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuus matematiikan päättelyketjujen tulkinassa. Teoksessa Merja Kauppinen, Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 5 s. 81–95. Helsinki: Ainedidaktisen tutkimuksen seura.
- JAAKKOLA, ANNA 2016: Miten yhdeksäsluokkalaiset kirjoittavat kielestä? Kielitietoisuuden rakentuminen kirjoittamalla. Pro gradu -tutkielma. Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto.  
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/124565/HUMgradu2016Jaakkola.pdf?sequence=2>. 2.8.2016.

- KAUPPINEN, MERJA – MIRJA TARNANEN – EIJA AALTO 2014: ”Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit” – luokanopettajaopiskelija kielitietoisien aineenopettajan ohjaajana. Teoksessa Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.) *AFinla-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 7. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA s. 81–100.
- KIEPO 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.  
[https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo/projektin\\_loppuraportti](https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo/projektin_loppuraportti). 5.11.2016.
- KIVINIEMI, KARI 2010: Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus s. 70–85.
- KOHONEN, VILJO – SIRPA ESKELÄ-HAAPANEN 2006: Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa. Suomen Ja-Ling -projektin taustaa, peruskäsitteitä ja toteutus. Teoksessa Viljo Kohonen & Sirpa Eskelä-Haapanen (toim.) *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia* s. 7–44. Tampere: Tampereen yliopisto.
- KUUKKA, KATRI – JARI METSÄMUURONEN 2015: Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. KARVI, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 13:2016. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.  
[file:///Users/erja/Downloads/KARVI\\_1316.pdf](file:///Users/erja/Downloads/KARVI_1316.pdf). 5.12.2016.
- KUUKKA, ILONA 2017a: Kielitietoisuus. diasarja 9.2.2017  
<http://slideplayer.fi/slide/11130581/>. 1.10.2017.
- KUUKKA, KATRI 2017b: Kielitietoisien koulun johtaminen. Diasarja 16.2.2017 Opetushallituksen koulutus: Maahanmuuttajat opetusryhmässäni – Kielitietoista koulua kehittämään!
- LAITINEN, SIRPA 2013: ”On parempi ajatella jo siinä samassa kielessä” Heteroglossia ja välittyneisyyden keinot kielitietoisuuden kehityksessä ja kielenoppimisessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielen laitos.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42239/URN:NBN:fi:jyu-201309292371.pdf?sequence=1>. 3.8.2016.
- LEHTONEN, HEINI 2015: Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155659/tyylitel.pdf?sequence=1>.
- LUCAS, TAMARA – ANA MARIA VILLEGAS – MARGARET FREEDSON GONZALEZ 2008: Linguistically responsive teacher education: Preparing all teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4) s. 361–373.

- LUCAS, TAMARA – JAIME GRINBERG 2008: Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach English language learners. Teoksessa Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre, & Kelly E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York, NY: Routledge s. 606–636.
- LUOMA, MERIANN 2014: “Käytin englantia apuna sanojen kääntämiseen” Lukiolaisten kielitietoisuuden tarkastelua pedagogisen kääntämisen keinoin. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (7) s. 118–133.  
<https://journal.fi/afinla/article/view/48163>.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2013a: Kielitietoinen koulu ja monilukutaitoinen oppilas. Diasarja 12.4.2013 Kielikampusseminaari.  
<http://slideplayer.fi/slide/2621036/>. 9.8.2016.
- 2013b: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Verkkolehdestä *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10.12.2013.  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>. 10.8.2016.
- MUSTAPARTA, ANNA-KAISA – LEENA NISSILÄ – MINNA HARMANEN 2015: Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa Anna-Kaisa Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallituksen verkkojulkaisu 2015:15 s. 7–24.  
[http://www.oph.fi/download/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf](http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf). 2.11.2016.
- NISSILÄ, SAANA 2016: Kielikasvatus ja kielitietoisuus – havaintoja S2-opetuksesta. pro gradu -tutkielma. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö, suomen kieli, Tampereen yliopisto.  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100486/GRADU1484662475.pdf?sequence=1>. 1.3.2017.
- OLIVEIRA, ANA LUÍSA – MARIA HELENA ANÇA 2011: Fostering students’ plurilingual competence through language awareness – implications for language teacher education. Teoksessa Stephan Breidbach, Daniela Elsner & Andrea Young (toim.) *Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational perspectives* s. 201–220. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- OLLERHEAD, SUE 2016: Pedagogical language knowledge: Preparing Australian pre-service teachers to support English language learners. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* s. 1–11.
- ONNISELKÄ, SUAAD 2015: Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppijoina – kielitietoinen opetus monikulttuurisen koulun näkökulmasta. Verkkolehdestä *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9.12.2015.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48129/eri-kieli-ja-kulttuuritaustaiset-oppilaat-oppijoina-kielitietoinen-opetus-monikulttuurisen-koulun-nakokulmasta.pdf?sequence=3>. 10.8.2016.



- PAWAN, FARIDAH – CANIEL A. CRAIG 2011: ESL and content area teacher responses to discussions on English language learner instruction. *TESOL Journal*, 2 s. 293–311.
- PEASE-ALVAREZ, LUCINDA – KATHARINE DAVIES SAMWAY – CARRIE CIFKA HERRERA 2010: Working with the system: Teachers of English learners negotiating a literacy instruction mandate. *Language Policy* 9 s. 313–334.
- PEASE-ALVAREZ, LUCINDA – KATHARINE DAVIES SAMWAY 2012: *Teachers of English learners negotiating authoritarian policies*. New York, NY: Springer.
- PETTIT, STACIE KAE 2011: Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 5 s. 123–147.
- PINHO, ANA SOFIA – LURDES GONÇALVES – ANA ISABEL ANDRADE – MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ 2011: Engaging with diversity in teacher language awareness: teachers' thinking, enacting and transformation. Teoksessa Stephan Breidbach, Daniela Elsner & Andrea Young (toim.) *Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational perspectives* s. 41–61. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- RAPATTI, KATRIINA 2009: Voiko oppikirjaan upota? – Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjatekstin lukijana. Teoksessa Katriina Rapatti & Ilona Kuukka (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni* s. 70–90. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- 2015: Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa Anna Kaisa Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallituksen verkkojulkaisut 2015:15 s. 55–62. [http://www.oph.fi/download/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf](http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf). 2.11.2016.
- RUSSELL, FELICE ATESOGU 2014: Collaborative literacy work in a high school: enhancing teacher capacity for English learner instruction in the mainstream. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (11) s. 1189–1207.
- RUUSUVUORI, JOHANNA – PIRJO NIKANDER – MATTI HYVÄRINEN (toim.) 2010: *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- SCHALL-LECKRONE, LAURA – PATRICK J. MCQUILLAN 2012: Preparing history teachers to work with English learners through a focus on the academic language of historical analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (3) s. 246–266.
- SHORT, DEBORAH J. – CAROLYN G. FIDELMAN – MOHAMMED LOUGUIT 2012: Developing academic language in English language learners through sheltered instruction. *TESOL Quarterly* 46 s. 334–361.

SIOP 2016: The SIOP® Model Helps Every Teacher Become a Language Teacher:  
<http://www.pearsonschool.com/index.cfm?locator=PS2rWo>. 2.9.2016.

SMEDS, JOHN 2011: Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota.  
Teoksessa Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s. 223-235. Helsinki: WSOY pro Oy.

SVALBERG, AGNETA M-I 2007: Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4) s. 287–308.

THORNBURY, SCOTT 1997: *About Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

TUOMI, JOUNI – ANNELI SARAJÄRVI 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

TÄHTINEN, JUHANI – EERO LAAKKONEN – MARI BROBERG 2011: *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Turku: Painosalama Oy.

VAARALA, HEIDI – NINA REIMAN – JUHA JALKANEN – LEENA NISSLÄ 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

VALDÉS, GUADALUPE – GEORGE C. BUNCH – CATHERINE SNOW – CAROL LEE 2005: Enhancing the development of students' language(s). Teoksessa Linda Darling-Hammond & John Bransford (toim.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to* s. 126–168. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

VARGHESE, MANKA M. – TOM STRITIKUS 2005: “Nadie me dijo” [nobody told me]: Language policy negotiation and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56 s. 73–87.

VEHKALAHTI, Kimmo 2008: *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

VIRTA, ARJA – ANNE TUITTU 2013: Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultainen, Timo Hämäläinen, Petri Pohjonen & Kari Nyssölä (toim.) *Maaailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keino, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8 s. 116–131. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

WRIGHT, TONY 2002: Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education. Teoksessa Hugh Trappes-Lomax & Gibson Ferguson (toim.) *Language in Language Teacher Education* s. 113–130. Amsterdam: John Benjamins.

## **Liite 1. Kyselyn saatekirje**

### **Kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus**

Kysely koostuu väittämistä, monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä.

Väittämiin vastataan asteikolla: täysin eri mieltä/osittain eri mieltä/ei samaa eikä eri mieltä/osittain samaa mieltä/täysin samaa mieltä. Jokaiselta vaakariviltä valitaan yksi vaihtoehto. Jos valitsit mielestäsi väärän rastipaikan, klikkaa rastia kerran niin saat sen pois ja voit valita uuden rastipaikan.

Monivalintakysymyksiin vastataan valitsemalla yksi vaihtoehto. Jos kysymyksessä voi valita useamman vaihtoehdon, siitä on kerrottu erikseen kyseisen kysymyksen kohdalla. Jos et löydä johonkin kysymykseen sopivaa vaihtoehtoa, valitse parhaiten kuvaavin vaihtoehto. Jos valitsit mielestäsi väärän rastipaikan, klikkaa rastia kerran niin saat sen pois ja voit valita uuden rastipaikan.

Avoimiin kysymyksiin vastataan vapaamuotoisesti. Osa kysymyksistä on pakollisia. Jos et tiedä mitä vastaisit pakolliseen kysymykseen, kirjoita tekstikenttään "en tiedä" tai "en osaa sanoa" päästäksesi kyselyssä eteenpäin.

Jos jokin kohta jäi askarruttamaan tai haluat täsmentää jotain asiaa, voit kertoa siitä kyselyn viimeisellä sivulla olevassa avoimessa tekstikentässä.

## Liite 2. Kyselylomake

### KIELITIETOISUUS JA KIELITIE TOINEN OPETUS

#### 1. Sukupuoli

- ☐ nainen
- ☐ mies

#### 2. Pääasiallinen työkenttäni on

(valitse vaihtoehto, jossa sinulla on eniten opetustunteja)

- ☐ alakoulu
- ☐ yläkoulu
- ☐ yhtenäiskoulu
- ☐ sekä ala- että yläkoulu

#### 3. Olen toiminut opettajana

- ☐ alle 2 vuotta
- ☐ 2–5 vuotta
- ☐ 6–10 vuotta
- ☐ 11–20 vuotta
- ☐ 21–30 vuotta
- ☐ yli 30 vuotta

#### 4. Kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä:

(valitse yksi vaihtoehto kultakin vaakasuoralta riviltä)

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Osittain sa- maa mieltä	Täysin sa- maa mieltä
4.1. Suomen kielen tunneilla opitaan mielestäni riittävästi muissa oppiaineissa tarvittavat tekstilajit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2. Jokainen opettaja opettamastaan aineesta riippumatta on myös suomen kielen opettaja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3. (Jokaisen) Opettamani oppiaineen sisällöissä keskitytään tarpeeksi kyseisen oppiaineen kielen opetukseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4. Opettajan on tärkeää tiedostaa, millaista on opettamansa oppiaineen tiedonalan kieli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5. Tehtäviini ei kuulu oppilaan kielitaitoon perehtyminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6. Pidän tärkeänä ohjata oppilasta käyttämään omaa äidinkieltään omalla tunnillani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7. Mietin usein tunneilla oppilaitteni kanssa erilaisia kielenkäyttötapoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.8. Kielikasvatus kuuluu pääasiassa kielten opettajien tehtäviin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.9. Kielitietoisuus kuuluu jokaiselle laaja-alaisen osaamisen alueelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.10. Minulla on hyvä käsitys siitä, miten (jokaisen) opettamani oppiaineen kieli eroaa muiden oppiaineiden kielestä.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**5. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan kielitietoisuus. Kuvaile, minkälaista sinun mielestäsi on KIELITIETOINEN OPETUS.**

(voit myös vaihtoehtoisesti kertoa, mitä sinulle tulee mieleen sanasta KIELITIETOISUUS tai mitä se sinun mielestäsi tarkoittaa)

---

**6. Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia)?**

- ☐ päivittäin
- ☐ useamman kerran viikossa
- ☐ useamman kerran kuukaudessa
- ☐ silloin tällöin
- ☐ en ole vielä opettanut

**7. Kuvaile, millä tavalla opetat kielitietoisesti (ilman työparia)?**

---

**8. Kuvaile, millä tavalla mielestäsi opettajat voisivat yhteistyössä opettaa kielitietoisesti.**

---

**9. Kenen kanssa olet yhteistyössä toteuttanut kielitietoista opetusta?**

(voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon)

- ☐ luokanopettaja
- ☐ erityisluokanopettaja
- ☐ erityisopettaja
- ☐ suomi toisena kielenä -opettaja
- ☐ aineenopettaja; opetettava aine
- ☐ oman äidinkielen opettaja
- ☐ joku muu, kuka
- ☐ en ole vielä toteuttanut kenenkään kanssa
- ☐ en koe tätä tarpeelliseksi omalla kohdallani siksi, että

---

**10. Kuvaile, millä tavalla olet opettanut kielitietoisesti yhteistyössä toisen opettajan kanssa.**

(voit halutessasi kertoa jostain tilanteesta tai oppitunnista ja hyviksi havaituista käytänteistä)

---

**11. Mitä ajattelet oppiainerajoista suhteessa kielitietoiseen opetukseen?**

---

**12. Mitkä asiat tekevät tai saattavat tehdä kielitietoisesti opettamisesta hankalaa?**

---

**13. Koulun toimintakulttuurissa ilmenevä kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus**

Miten kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus näkyvät koulusi toimintakulttuurissa?

(valitse yksi vaihtoehto kultakin vaakariviltä)

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
13.1. Koulussani korostetaan sitä, että jokainen meistä on monikielinen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.2. Koulussani tiedostetaan yleisesti, että jokainen kouluyhteisön jäsen on kielellinen malli ja kielestä huolehtiminen on jokaisen tehtävä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.3. Koulussani eri oppiaineitten välistä yhteistyötä pyritään jatkuvasti lisäämään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.4. Koulussani pyritään monipuolistamaan kielitietoisia työtapoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.5. Kouluni arjessa oppilaiden eri kieliä pyritään nostamaan esille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. Kuvaile esimerkein minkälaisia hyviä kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käytäntöjä koulusi toimintakulttuuri pitää jo sisällään.**

---

**15. Minkälaista koulutusta tai tietoa mahdollisesti koet tarvitsevasi kielitietoisuudesta ja/tai kielitietoisesta opetuksesta?**

---

MELKEIN VALMIS! VIELÄ 3 NOPEAA TAUSTATIENTOKYSYMYSTÄ:

**16. Kuka tai ketkä mielestäsi hyötyisivät kielitietoisesta opetuksesta?**

(Valitse yksi tai useampi vaihtoehto. Huom: jos valitset vaihtoehdon 6 tai 7 niin et voi valita lisäksi muita vaihtoehtoja.)

- ☐ Oppilas, jonka äidinkieli on suomi
- ☐ Oppilas, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi
- ☐ Oppilas, joka tarvitsee erityistä tukea
- ☐ Oppilas, joka tarvitsee tehostettua tukea
- ☐ Joku muu oppilas, kuka

- 
- ☐ Kaikki oppilaat
  - ☐ En osaa sanoa

**17. Kuinka paljon arvioit koulussasi olevan sellaisia oppilaita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi?**

(jos opetat useammassa koulussa valitse se, jossa sinulla on eniten opetustunteja tai joka on päätoimipaikkasi)

- ☐ alle 10 %
- ☐ 10–20 %
- ☐ 21–40 %
- ☐ 41–50 %
- ☐ yli 50 %

**18. Kouluni sijaintialue Vantaalla on**

(jos työskentelet useammalla alueella valitse se, jossa pääsääntöisesti työskentelet)

- ☐ Itäinen alue
- ☐ Läntinen alue
- ☐ Koillinen alue

KIITOKSET VASTAUKSISTASI! ☺

LOPUKSI,

**19. Haluatko vielä tarkentaa jotakin vastaustasi?**

**Jäikö jokin kyselyn osio epäselväksi?**

Voit halutessasi kirjoittaa näistä asioista alla olevaan kenttään.

---

### Liite 3. Summamuuttajat

**Liitetaulukko 1.** Likert-asteikollisista muuttujista muodostetut summamuuttajat.

Väittämän nro	Kysymys nro 4: Kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus	Summamuuttuja
4.2 4.4 4.9	Jokainen opettaja opettamastaan aineesta riippumatta on myös suomen kielen opettaja. Opettajan on tärkeää tiedostaa, millaista on opettamansa oppiaineen tiedonalan kieli. Kielitietoisuus kuuluu jokaiselle laaja-alaisen osaamisen alueelle.	Kielitietoisuuden merkityksellisyys
4.1 4.5 4.6 4.7 4.8	Suomen kielen tunneilla opitaan mielestäni riittävästi muissa oppiaineissa tarvittavat tekstilajit. Tehtäviini ei kuulu oppilaan kielitaitoon perehtyminen. Pidän tärkeänä ohjata oppilasta käyttämään omaa äidinkieltään omalla tunnillani. Mietin usein tunneilla oppilaitteni kanssa erilaisia kielenkäyttötapoja. Kielikasvatus kuuluu pääasiassa kielten opettajien tehtäviin.	Kieliasenne
Väittämän nro	Kysymys nro 13: Koulun toimintakulttuurissa ilmenevä kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus	Summamuuttuja
13.1 13.2	Koulussani korostetaan sitä, että jokainen meistä on monikielinen. Koulussani tiedostetaan yleisesti, että jokainen koulu yhteisön jäsen on kielellinen malli ja kielestä huolehtiminen on jokaisen tehtävä.	Yhteinen vastuu kielestä
13.3 13.4 13.5	Koulussani eri oppiaineiden välistä yhteistyötä pyritään jatkuvasti lisäämään. Koulussani pyritään monipuolistamaan kielitietoisia työtapoja. Kouluni arjessa oppilaiden eri kieliä pyritään nostamaan esille.	Kielitietoiset työtavat ja yhteistyö

#### Summamuuttajien ulkopuolelle jääneet väittämät:

- 4.3 (Jokaisen) Opettamani oppiaineen sisällöissä keskitytään tarpeeksi kyseisen oppiaineen kielen opetukseen.
- 4.10 Minulla on hyvä käsitys siitä, miten (jokaisen) opettamani oppiaineen kieli eroaa muiden oppiaineiden kielestä.



## Liite 4. Monivalintakysymysten korrelaatioita

**Liitetaulukko 2.** Kielitietoisien opetuksen ja työkentän välinen korrelaatio.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,390 *	4	0,172
Likelihood Ratio	6,411	4	0,17
Linear-by-Linear Association	0,632	1	0,427
N of Valid Cases	134		

\* 0 cells (0,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,04.

**Liitetaulukko 3.** Kielitietoisien opetuksen ja opettajatyökokemusvuosien välinen korrelaatio.

		Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia?)	Olen toiminut opettajana
Spearman's rho	Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia?)	Correlation Coefficient	1
		Sig. (2-tailed)	,0056
		N	143
	Olen toiminut opettajana	Correlation Coefficient	0,056
		Sig. (2-tailed)	,0506
		N	143

**Liitetaulukko 4.** Kielitietoisien opetuksen ja S2 -oppilaiden arvioitun määrän välinen korrelaatio.

		Kuinka paljon arvioit koulussasi olevan sellaisia oppilaita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi?	Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia?)
Spearman's rho	Kuinka paljon arvioit koulussasi olevan sellaisia oppilaita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi?	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,028
		N	143
	Kuinka paljon keskimäärin opetat kielitietoisesti (ilman työparia?)	Correlation Coefficient	-,184*
		Sig. (2-tailed)	,028
		N	143

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Liitetaulukko 5.** Keskiarvojen ja -hajontojen jakauma kysymykseen ”Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?” hanke- ja verrokkikoulujen välillä (1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä).

VERTAILTA- VAT RYHMÄT		4.1 Suomen kiel- len tunteilla opi- taan mielestäni riittävästi muissa oppiaineissa tar- vittavat tekstilajit.	4.2 Jokainen opettaja opettamastaan ai- neesta riippumatta on myös suomen kielen opettaja.	4.3 (Jokaisen) Opetamani oppiai- neen sisällöissä kes- kitytään tarpeeksi kyseisen oppiai- neen kielen opetuk- seen.	4.4 Opettajan on tärkeää tiedos- taa, millaista on opettamansa op- piaineen tie- donalan kieli.	4.5 Tehtäviini ei kuulu oppilaan kielitaitoon pe- rehtyminen.
Verrokkikoulut	Keskiarvo N Keskiha- jonta	2,94 100 1,188	4,62 100 0,663	3,48 100 1,096	4,57 100 0,685	1,35 100 0,657
Hankekoulut	Keskiarvo N Keskiha- jonta	2,74 43 1,157	4,63 43 0,655	3,51 43 0,883	4,63 43 0,578	1,44 43 0,825
Yhteensä	Keskiarvo N Keskiha- jonta	2,88 143 1,178	4,62 143 0,659	3,49 143 1,034	4,59 143 0,654	1,38 143 0,71
VERTAILTA- VAT RYHMÄT		4.6 Pidän tär- keänä ohjata op- pilasta käyttä- mään omaa äidin- kieltään omalla tunnillani.	4.7 Mietin usein tun- neilla oppilaitteni kanssa erilaisia kie- lenkäyttötapoja.	4.8 Kielikasvatus kuuluu pääasiassa kielten opettajien tehtäviin.	4.9 Kielitietoi- suus kuuluu jo- kaiselle laaja- alaisen osaami- sen alueelle.	4.10 Minulla on hyvä käsitys siitä, miten (jo- kaisen) opetta- mani oppiaineen kieli eroaa mui- den oppiaineiden kielestä.
Verrokkikoulut	Keskiarvo N Keskiha- jonta	2,82 100 1,234	3,45 100 1,218	2 100 1,092	4,39 100 0,827	3,47 100 1,049
Hankekoulut	Keskiarvo N Keskiha- jonta	2,93 43 1,203	3,47 43 1,141	2,07 43 1,1	4,51 43 0,703	3,56 43 0,881
Yhteensä	Keskiarvo N Keskiha- jonta	2,85 143 1,222	3,45 143 1,191	2,02 143 1,091	4,43 143 0,792	3,5 143 0,999

**Liitetaulukko 6.** Keskiarvojen ja -hajontojen jakauma kysymykseen ”Millä tavalla kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus näkyvät koulusi toimintakulttuurissa?” hanke- ja verrokkikoulujen välillä (1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä).

VERTAILTA- VAT RYHMÄT		13.1 Koulus- sani koroste- taan sitä, että jokainen meistä on monikieli- nen.	13.2 Koulussani tiedostetaan ylei- sesti, että jokainen kouluyhteisön jä- sen on kielellinen malli ja kielestä huolehtiminen on jokaisen tehtävä.	13.3 Koulus- sani eri oppiai- neiden välistä yhteistyötä py- ritään jatku- vasti lisää- mään.	13.4 Koulussani pyritään monipu- olistamaan kielitie- toisia työtapoja.	13.5 Kouluni arjessa oppilai- den eri kieliä pyritään nosta- maan esille.
Verrokkikoulut	Keskiarvo N Keskihajonta	3,06 100 1,229	3,29 100 1,149	3,86 100 0,921	3,15 100 0,968	3,09 100 1,016
Hankekoulut	Keskiarvo N Keskihajonta	3,35 43 1,11	3,72 43 0,934	4,02 43 0,859	3,58 43 1,029	3,4 43 1,027
Yhteensä	Keskiarvo N Keskihajonta	3,15 143 1,198	3,42 143 1,103	3,91 143 0,903	3,28 143 1,003	3,18 143 1,025

**Liitetaulukko 7.** Summamuuttujien keskiarvojen eron vertailu hanke- ja verrokkikoulujen välillä Mann-Whitney U -testillä.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of kielitietoiset työtävät ja yhteistyö is the same across categories of VERTAILTAVAT RYHMÄT.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,025	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of yhteinen vastuu kielestä is the same across categories of VERTAILTAVAT RYHMÄT.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,057	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of kieliasenne is the same across categories of VERTAILTAVAT RYHMÄT.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,853	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of kielitietoisuuden merkityksellisyys is the same across categories of VERTAILTAVAT RYHMÄT.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,623	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of 3 (jokaisen) Opettamani oppiaineen sisällöissä keskitytään tarpeeksi kyseisen oppiaineen kielen opetukseen. is the same across categories of VERTAILTAVAT RYHMÄT.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,923	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of 10 Minulla on hyvä käsitys siitä, miten (jokaisen) opettamani oppiaineen kieli eroaa muiden oppiaineiden kielestä is the same across categories of VERTAILTAVAT RYHMÄT.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,761	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.